Karayel, Ö. F. ve Bahar, M. A. (2026). Yazma eğitiminde öz belirleme: 6. sınıf Türkçe ders kitabı yazma etkinlikleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *14*(3), 472-498. https://doi.org/10.16916/aded.1884383

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 08.02.2026 Kabul/Accepted: 06.07.2026
Araştırma Makalesi / Research Article

Yazma Eğitiminde Öz Belirleme: 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinlikleri

Ömer Faruk KARAYEL[*]
Mehmet Ali BAHAR[**]

Öz

Bu araştırmanın amacı, 2025-2026 eğitim öğretim yılında okutulan 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin öz belirleme kuramı açısından uygunluğunu incelemektir. Nitel araştırma desenlerinden durum araştırmasıyla yürütülen çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ders kitabındaki metin üretimine dayalı yirmi üç yazma etkinliği incelenmiştir. Veriler; öz belirleme kuramının özerklik, yeterlilik ve ilişkili olma gereksinimleri temel alınarak geliştirilen kodlama kitabı ve dereceli değerlendirme anahtarı aracılığıyla tümdengelimli içerik çözümlemesine tabi tutulmuştur. Kodlama güvenirliği, etkinliklerin bir bölümünün ikinci bir kodlayıcı tarafından bağımsız olarak kodlanmasıyla sınanmış ve yeterli düzeyde bulunmuştur. Bulgular, etkinliklerin en güçlü biçimde yeterlilik gereksinimini destekleyici göstergeler içerdiğini; özerklik gereksinimine yönelik göstergelerin orta düzeyde kaldığını; ilişkili olma gereksinimine yönelik göstergelerin ise görece sınırlı olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak ders kitabının yazma görevlerini yapılandırma açısından güçlü olduğu ancak yazma eylemini anlamlandırma, paylaşma ve iş birliği içinde üretme boyutlarında geliştirilmeye açık yönler taşıdığı belirlenmiştir. Çalışma, yazma etkinliklerinin tasarımında üç temel psikolojik gereksinimi destekleyici göstergelerin daha dengeli biçimde yer alması gerektiğini önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yazma eğitimi, öz belirleme, güdülenme, özerklik, yeterlilik, ilişkili olma

Self-Determination in Writing Education: Sixth-Grade Turkish Textbook Writing Activities

Abstract

This study aims to examine the suitability of the writing activities in the sixth-grade Turkish textbook used in the 2025-2026 academic year in terms of self-determination theory. Designed as a qualitative case study, the research analyzed twenty-three text-production-based writing activities in the textbook published by the Ministry of National Education. The data were subjected to deductive content analysis using a coding book and a rubric developed based on the self-determination theory needs for autonomy, competence, and relatedness. Coding reliability was tested through the independent coding of a portion of the activities by a second coder and was found to be sufficient. The findings indicated that the activities most strongly included indicators supporting the need for competence; indicators related to autonomy remained at a moderate level; and indicators related to relatedness were relatively limited. As a result, it was determined that the textbook was strong at structuring writing tasks; however, it had aspects that could be improved to help students make sense of writing, shared their texts, and produced written work collaboratively. The study suggested that indicators supporting the three basic psychological needs should be incorporated more evenly into the design of writing activities.

Keywords: Writing education, self-determination, motivation, autonomy, competence, relatedness

[*] Doktora Öğrencisi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi, Kayseri, omerfarukkarayel@gmail.com
[**] Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Kayseri, mehmetalibahar@erciyes.edu.tr

Giriş

Yazma eğitiminde öğrenci başarısını belirleyen temel etkenlerden biri, öğrencinin yazma sürecine içsel bir istekle ve etkin katılımla dâhil olmasıdır. Öğrencinin yazmaya başlaması, yazma sürecini sürdürmesi ve süreç boyunca çabasını koruması, yazma güdülenmesi kavramı çerçevesinde ele alınabilir. Yazma güdülenmesi; öğrencilerin yazıp yazmadıklarını, ne kadar yazdıklarını ve yazmak için ne kadar çaba harcadıklarını etkileyen yazma isteği olarak tanımlanabilir (Aitken, 2023). Boscolo ve Gelati'ye (2019) göre yazma güdülenmesi, öğrencinin bu süreçte karşılaştığı bilişsel yükü taşıyabilmesi, zorlukları bir tehdit yerine gelişim fırsatı olarak algılayabilmesi ve yazmayı edilgen bir okul görevinden ziyade etkili bir iletişim ve öğrenme aracı olarak kullanabilmesi için gerekli olan psikolojik desteği sağlar. Bununla birlikte güdülenme, kaygının yazma performansı üzerindeki olumsuz etkisini azaltan bir tampon görevi de görebilir (Liu, 2025). Güdülenmenin anlaşılması, akademik başarının artırılmasında önemli bir yere sahiptir. Çünkü güdülenmiş öğrenciler öğrenme süreçlerine daha istekli katılmakta ve gösterdikleri çabayı daha uzun bir şekilde sürdürebilmektedir (Wang vd., 2025; Young vd., 2025). Alan yazınında yazma güdülenmesinin öğrencilerin yazma performansını önemli düzeyde etkilediğine dair birçok çalışma bulunmaktadır (Rocha vd., 2019; Teng ve Zhang, 2018; Türkben, 2021). Hayes (2012) de bu etkinin önemini vurgulayarak güdülenmeyi bilişsel süreçlerle birleştirmeden yazma eyleminin tam olarak açıklanamayacağını savunmuştur. Güncellediği modelinde güdülenmeyi kontrol düzeyine yerleştirmiş ve bireyin yazma eylemine katılıp katılmamasının, ne kadar süreyle yazacağının ve metin kalitesine ne kadar odaklanacağının bu unsur tarafından belirlendiğini ifade etmiştir. Bu zorlu süreçte öğrencinin harcadığı çaba kadar bu çabanın niteliği de önemlidir (Liu, 2025). Bu bağlamda güdülenmenin bireyde ne kadar olduğundan çok kaynağının ne olduğuyla ilgilenen öz belirleme kuramı (ÖBK) yazma sürecine katılımı anlamlandırmada kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır.

ÖBK, güdülenmeyi davranışın algılanan özerklik derecesine göre sıralanan bir süreklilik üzerinde tanımlar (Ryan ve Deci, 2017). Kurama göre bu süreklilik; isteksizlikten başlayarak dışsal düzenleme, içe-atım, özdeşleşmiş düzenleme ve bütünleşmiş düzenleme biçimleri üzerinden içsel güdülenmeye uzanır. Her bir basamak davranışın ne ölçüde kişinin kendi iradesinin bir ifadesi olarak deneyimlendiğini gösterir. Kuramın merkezindeki içselleştirme kavramı ise dışsal olarak düzenlenen bir davranışın zaman içinde, uygun koşullar altında daha özerk biçimlerde düzenlenmeye doğru evrilmesi sürecini ifade eder (Ryan ve Deci, 2017). Bu evrilme, bireyin yazma eylemini zorunluluk deneyiminden çıkararak kendi değerleri ve tercihleriyle uyumlu bir etkinliğe dönüştürmesinin kuramsal zeminini oluşturur.İçsel güdülenme; bireyin bir etkinliği dışarıdan bir baskı veya ödül olmaksızın sadece merak, keyif, meydan okuma veya faaliyetin doğasından gelen doyum için yapmasını ifade eder (Niemiec ve Ryan, 2009; Ryan ve Deci, 2020; Ten Cate vd., 2011). Dışsal güdülenme ise kişinin davranışlarını içsel doyum yerine ödül kazanmak veya ceza almamak amacıyla sergilemesi ve bir etkinliğin kendisinden ziyade o etkinlikten ayrılabilir bir sonuca ulaşabilmesidir (Morris vd., 2022; Niemiec ve Ryan, 2009). ÖBK'de dışsal nedenlerle yapılan bir davranışın zamanla sosyal çevrenin de destekleyici etkisiyle içselleştirilebileceği görüşü hakimdir (Deci ve Ryan, 2008; Ryan ve Deci, 2000b). Örneğin ders çalışma her ne kadar bir zorunluluk olarak algılanırsa da ebeveyn ve öğretmenlerin destekleyici tutumları sayesinde keyifli bir sürece evrilerek öğrenciye sorumluluk bilinci kazandırması sağlanabilir (İlhan, 2020). Yazma gibi zorlu ve karmaşık süreçler içeren bir becerinin nitelikli hâle gelmesi de ancak içsel güdülenmenin ortaya çıkmasıyla sağlanabilir (Deniz ve Demir, 2020). Taylor ve arkadaşları (2014), içsel güdülenmenin akademik başarı üzerindeki en faydalı güdülenme biçimi olduğunu vurgulamaktadır. Rasteiro ve Limpo (2023) ise öğrencilerin deneme yazılarının kalitesinin yazmaya yönelik içsel güdülenmeyle ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Söz konusu içsel güdülenmenin ortaya çıkması, sürdürülebilir olması ise bireyin temel psikolojik gereksinimlerinin (bkz. Şekil 1) ne düzeyde karşılandığıyla yakından ilişkilidir.

Şekil 1. ÖBK'ye Göre Psikolojik Gereksinimler

Ryan ve Deci (2020), bireylerin özerklik, yeterlilik ve ilişkili olma olmak üzere üç temel psikolojik gereksinime sahip olduğunu; bu gereksinimlerin karşılanmasının içsel güdülenmeyi ve içselleştirme süreçlerini desteklediğini belirtmektedir. Bu üç gereksinimin birbiriyle ilişkili, evrensel ve tüm insanların sağlıklı bir şekilde gelişmesi için gerekli olduğu varsayılır. Bu gereksinimlerin karşılanması veya engellenmesi öğrencinin öğrenme süreçlerine katılımını doğrudan etkilemektedir. Özellikle yazma gibi karmaşık ve sürdürülmesi zahmetli beceri alanlarında bu etki belirgin biçimde gözlenmektedir. Araştırmalar, sınıf ortamında psikolojik gereksinimleri desteklenen öğrencilerin yazma görevlerine daha fazla katıldıklarını göstermektedir (de Smedt vd., 2023; Rasteiro ve Limpo, 2023). Bu çerçeveden hareketle ÖBK'yi öğrenme ortamlarına uyarlamak için çeşitli stratejiler geliştirilebilir (Vanner, 2021). Buna göre özerklik gereksinimi bağlamında öğrencilere öğrenme süreçlerinde seçenekler sunulması, öğrenme görevleri teslim tarihlerinde esneklik sağlanması ve kendi öğrenme hedeflerini belirlemelerine fırsat tanınması, onların süreci sahiplenerek daha yüksek performans göstermelerine olanak tanır. Diğer bir deyişle davranış ve beklentilere ilişkin anlamlı gerekçeler sunmak, kontrolcü olmayan ve bilgilendirici bir dil kullanmak, öğrenme sürecinde sabır göstermek ve öğrenci duygularını kabul etmek gibi uygulamalar özerkliği destekleyebilir (Amoura vd., 2015). Burada asıl amaç öğrencinin bakış açısını merkeze alarak onların ilgi, tercih ve hedeflerinden oluşan içsel güdülenme kaynaklarını geliştirmektir (Reeve ve Halusic, 2009). İlişkili olma gereksinimi ise öğrencinin kendini sınıf topluluğunun bir parçası hissetmesi ve öğrenilen içeriğin kişisel yaşamıyla bağını kurabilmesiyle ilgilidir. Öğretmenlerin öğrencilere sıcaklık, ilgi ve saygı göstererek aynı zamanda onları kapsayıcı bir ortamın parçası olarak hissettirerek öğrencilerin aidiyet duygularını arttırmaları gerekir (Niemiec ve Ryan, 2009). Yeterlilik gereksiniminin desteklenmesi öğrencinin kendini yeterli hissetmesini sağlayacak yapılandırılmış bir çevreyi gerektirir. Açık ve anlaşılır yönergeler, görevlerin öğrencinin bilişsel seviyesine uygun olması, karmaşadan arındırılmış materyal tasarımı ve öğrenmeyi kolaylaştıran stratejik araçların sunulması öğrencinin bilişsel yükünü hafifleterek güdülenme engellerini ortadan kaldırır (Mouratidis vd., 2018; Niemiec ve Ryan, 2009). Ryan ve Deci (2017) ÖBK'nin temel tezlerinden biri olarak üç gereksinimin birbirinin yerine geçemeyeceğini, her gereksinimin bireyin iyi oluşuna ve içsel güdülenmesine bağımsız bir katkı sağladığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla bir gereksinimin güçlü biçimde karşılanması diğerlerinin eksikliğini telafi etmemekte, gereksinimler arasındaki dengesizlik durumu bireyin içsel güdülenmesini zayıflatabilmektedir.

Öğrenci görevlerinin öğrenci seviyesine uygun olması noktasında eğitimcilere rehberlik edecek en temel araçlardan biri bilişsel taksonomilerdir. Bu bağlamda Bloom (1956) tarafından geliştirilen taksonomi Anderson ve Krathwohl (2001) tarafından yapılan çalışmada özgün taksonomi gözden geçirilerek öğrenme çıktılarının bilişsel karmaşıklık düzeylerine göre düzenlenmesine olanak tanımıştır.

Bu çalışmada yazma etkinlikleri öncelikle ÖBK'nin üç temel psikolojik gereksinimi doğrultusunda ele alınmış; gözden geçirilmiş Bloom Taksonomisi ise yalnızca yeterlilik gereksinimi kapsamında yer alan uygun zorluk göstergesinin yorumlanmasında destekleyici bir kuramsal çerçeve olarak kullanılmıştır. Araştırmacıların benimsediği bu yaklaşım öğretim materyallerinin hem bilişsel hem de güdülenme açısından etkililiğinin bütüncül bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanımaktadır.

ÖBK ilkeleri doğrultusunda biçimlenen bir eğitim ikliminin öğrencilerin iyi oluş hâlini ve içsel güdülenmişliğini desteklediği belirtilmektedir (Bahar, 2021). Ancak bu iklimin sınıf ortamında somutlaşması ve sürdürülebilir olması öğretim programının, öğretim kurumunun, öğretmen tutumlarının yanı sıra öğretim sürecinin temel yapı taşı olan ders kitaplarının niteliğine de bağlıdır. Öğretim programının aynası niteliğindeki ders kitapları, sundukları yönergeler ve etkinlikler aracılığıyla öğrenci güdülenmesini teşvik eden veya kısıtlayan en güçlü araçlardır. Dolayısıyla araştırmanın konusu olan 6. sınıf Türkçe ders kitabında (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2025) yer alan yazma etkinliklerinin ÖBK'de tanımlanan psikolojik gereksinimleri destekleyebilecek metinsel ve öğretimsel göstergeleri ne ölçüde içerdiğinin incelenmesi, hedeflenen eğitim iklimine ulaşılması adına büyük bir önem taşımaktadır. Ayrıca yapılan kapsamlı alan yazını taramasında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne (TYMM) göre tasarlanan ve okutulmakta olan Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin ÖBK'ye uygunluk bakımından ayrıca ele alındığı herhangi bir çalışmaya erişilememiştir. Bu bağlamda mevcut araştırma, söz konusu ders kitaplarındaki yazma etkinliklerini ÖBK temelinde ele alarak alan yazınındaki önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamakta ve bu yönüyle alan yazınına özgün bir katkı sunmaktadır.

Bu araştırmanın genel amacı 6. sınıf Türkçe ders kitabında (MEB, 2025) yer alan etkinliklerin ÖBK'nin temel psikolojik gereksinimleri olan özerklik, yeterlilik ve ilişkili olma açısından ne ölçüde destekleyici nitelik taşıdığını ortaya koymaktır. Çözümleyici süreçte bu üç gereksinim; birlikte işleyen, yazma sürecinin devamlılığını belirleyen bütüncül bir yapı olarak ele alınmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada şu soruların yanıtları aranmıştır:

1. 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinde özerklik gereksinimini destekleyici göstergeler nasıl temsil edilmektedir?
2. 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinde yeterlilik gereksinimini destekleyici göstergeler nasıl temsil edilmektedir?
3. 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinde ilişkili olma gereksinimini destekleyici göstergeler nasıl temsil edilmektedir?
4. 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinde üç temel psikolojik gereksinimi destekleyici göstergeler nasıl bir denge örüntüsü sergilemektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden tekli durum araştırması olarak yapılandırılmıştır. Yin (2018) durum araştırmasının bağlamından ayrı düşünülemeyen güncel bir olgunun ayrıntılı çözümlenmesine olanak tanıdığını belirtmektedir. Çalışmada incelenen durum, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları tarafından 2025 yılında yayımlanan 6. sınıf Türkçe ders kitabının birinci kitabıdır. Söz konusu kitap belirli bir öğretim programı çerçevesinde hazırlandığı ve içerik bakımından sınırlı bir bütünlük taşıdığı için tekli durum araştırmasının öngördüğü "sınırlandırılmış sistem" niteliğini karşılamaktadır. Stake'in (1995) içsel durum çalışması anlayışına uygun biçimde mevcut araştırma da incelenen kitabın kendine özgü tasarım özelliklerini ortaya koymayı hedeflemekte, başka bağlamlara genelleme iddiası taşımamaktadır. Veri kaynağı ders kitabı dokümanıdır. Doküman incelemesi bu çalışmada başlı başına bir desen değil, durum araştırması içinde kullanılan bir veri toplama tekniği olarak konumlandırılmıştır (Bowen, 2009; Merriam, 2023). Veri çözümleme aşamasında ise içerik çözümlemesi tekniğinden yararlanılmıştır.

İçerik çözümlemesi, söylemi anlamlandırma ve yorumlama sürecinde öznel bakış açısının etkisini azaltmayı hedefleyerek söylemin görünen ve ilk göze çarpan içeriği yerine örtük içeriğinin ortaya çıkmasını sağlar (Bilgin, 2014). Krippendorff'a (2019) göre ise içerik çözümlemesi, metinlerden veya diğer anlamlı materyallerden bunların kullanım bağlamlarına ilişkin tekrarlanabilir ve geçerli çıkarımlar yapmak için kullanılan bir araştırma yöntemidir. Her araştırma bir kuramsal çerçeveye

dayanır. Nitel araştırmalarda sorunun nasıl ifade edildiği ve bir probleme nasıl dönüştürüldüğü kuramsal yönelimi yansıtır. Araştırma sürecinde sahada gözlemlenen olgular, katılımcılara sorulan sorular ve incelenen belgeler, benimsenen kuramsal çerçevenin sunmuş olduğu bakış açısı etrafında şekillenmektedir. Teorik çerçeve araştırmacıya hangi olguların kapsam dışı bırakılacağı, hangi soruların sorulmayacağı ve hangi verilerin dikkate alınmayacağı konusunda bir sınır çizer. Bu yönüyle teorik çerçeve çift taraflı bir bakış açısı sunar (Merriam ve Tisdell, 2016). Bu çalışmada referans alınan teorik çerçeve ÖBK'dir. Ancak soyut bir kuramın somut metinlere doğrudan uygulanabilmesi için yöntemsel bir köprüye gereksinim duyulmaktadır. Bu bağlamda kuram ile metin arasındaki ilişki, Krippendorff'un (2019) çözümleyici kurgular olarak tanımladığı yapı aracılığıyla kurulmuştur. Çözümleyici kurgular, araştırmacının kuramsal bağlam hakkındaki bilgisini metin içindeki göstergelerle eşleştiren ve "eğer - o hâlde" mantığına dayanan çıkarım kurallarıdır. Örnek vermek gerekirse "eğer bir yazma etkinliği öğrenciye konu seçimi, yazma türü seçimi veya yazma ortamı konusunda seçenek sunuyorsa o hâlde bu etkinlik özerklik temasının seçme özgürlüğü kategorisini destekler. Böylece ÖBK'nin kavramları işlevsel hâle getirilmiştir.

Çalışma Materyali

Çalışmada 2025-2026 eğitim öğretim yılında Türkçe dersi kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 11.06.2025 tarih ve 134036174 sayılı yazısı ile eğitim aracı olarak kabul edilen 6. sınıf Türkçe ders kitabı 1. kitapta (MEB, 2025) bulunan ve araştırmacı tarafından belirlenen ölçütlere uygun yirmi üç etkinlik incelenmiştir.

Ölçütler

Kitapta yer alan yazma etkinliklerinin "Anlatalım" ve "Üretmek Gibisi Yok!" başlığında bulunması, noktalama işaretleri ve yazım kuralları etkinliği olmaması, metin üretimini gerektirmesi, yazma sürecine yönelik bilişsel ve duyuşsal katılım içermesi ve ÖBK'nin özerklik, yeterlilik ve ilişkili olma boyutları açısından incelenebilir nitelikte olması ölçütlerine göre araştırma kapsamı dâhilinde seçilmiştir.

Veri Çözümleme Araçları

Kodlama Kitabı

Çözümleme sürecinin tutarlılığını ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla Saldaña'nın (2021) önerileri doğrultusunda bir kodlama kitabı oluşturulmuştur (bkz. Ek 2). Bu çalışma özelinde ders kitabı etkinliklerinin içeriği önceden belirlenmiş bir teorik çerçeve temelinde sistematik olarak kodlanmış ve yorumlanmıştır. Teorik kavramlar, ders kitabı incelemesine uygun somut metin göstergelerine dönüştürülmüştür. Kodlama süreci tümdengelimsel bir yaklaşım izlenmiştir. Bingham ve Witkowsky'nin (2022) belirttiği üzere tümdengelimsel yaklaşımda kodlar ve kategoriler veri toplama veya çözümleme süreci öncesinde mevcut bir teori yahut alan yazınından türetilir. Bu yaklaşım genel bir kuramsal çerçeveden yola çıkarak verilere doğru ilerleyen yukarıdan aşağıya bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada kodlama kitabı doğrudan ÖBK'nin teorik yapısından hareketle oluşturulmuştur. Çalışmada kullanılan bu strateji verilerin ÖBK merceğinden dizgeli olarak düzenlenmesini, çözümleme sürecinin belirlenen araştırma soruları çerçevesinde sınırlandırılmasını ve kuramsal odağın korunmasını sağlamıştır. Buna göre özerklik, yeterlilik ve ilişkili olma gereksinimleri ana temalar olarak belirlenmiş; her bir tema, ilgili gereksinimin öğrenme etkinlikleri bağlamında nasıl somutlaştığını ortaya koyan alt davranışsal boyutlar altında yapılandırılmıştır. Bu alt boyutlar, etkinliklerin söz konusu psikolojik gereksinimleri hangi yönleriyle desteklediğini ya da engellediğini açıklayan destekleyici ve engelleyici göstergelerle birlikte tanımlanmıştır. Kodlama sürecinin tutarlı biçimde yürütülebilmesi amacıyla, her bir kategori için araştırmacıya uygulama sırasında yol gösteren işlevsel sorular geliştirilmiş ve bu kategoriler, çözümleme sürecinde kolaylık sağlaması amacıyla kısa kod etiketleriyle (örneğin Ö1, Y2, İ3) temsil edilmiştir. Kısaca bu çalışmada Saldaña (2019) tarafından önerilen döngüsel kodlama süreci takip edilerek geçici kodlama yapılmış çözümleme öncesinde kuramsal çerçeveden türetilen bir başlangıç kodu listesi oluşturulmuş ve bu liste veriye uygulanmıştır. Birincil döngü kodlamada ders kitabındaki yazma etkinlikleri; önceden belirlenen kuramsal temalar

ışığında parçalara ayrılarak incelenmiş, verinin özünü yansıtan birincil etiketler atanmıştır. Bu aşamada veriler arasındaki benzerlik ve farklılıklar sürekli karşılaştırmalı yöntemle çözümlenmiştir. İkincil döngü kodlamada ise verilerden hareketle kodlama süreci yeniden düzenlenmiş ve kuramsal çerçeveye uymayan veya yeni ortaya çıkan durumlar olması hâlinde kodlama şemasının yenilenmesine açık bir süreç izlenmiştir

Dereceli Değerlendirme Anahtarı

Araştırma kapsamında incelenen yazma etkinliklerinin özerklik, yeterlilik ve ilişkili olma gereksinimlerini destekleme düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından bir dereceli değerlendirme anahtarı geliştirilmiştir. Nitel verilerin belirli bir dizge dahilinde nicelleştirilmesine olanak tanıyan bu araç; etkinliklerin ilgili göstergeleri barındırıp barındırmadığını, bu desteğin yoğunluğunu ve derinliğini de ölçmeyi hedeflemektedir. Değerlendirme sürecinde puanlama kararları, kod kitabında yer alan işlevsel göstergelerin her bir ana tema altındaki görülme sıklığına dayandırılmıştır. Puanlama basamakları ve akademik gerekçeleri aşağıda açıklanmıştır:

- *Yetersiz (0 Puan)*: İlgili psikolojik gereksinimi destekleyen hiçbir göstergenin saptanmadığı durumları ifade eder.
- *Düşük Düzey Destek (1 Puan)*: Temaya ait göstergelerden yalnızca bir tanesinin (Örn: Özerklik temasında sadece Ö3-Seçme Özgürlüğü) tespit edildiği, desteğin yüzeysel kaldığı etkinliklere atanmıştır.
- *Orta Düzey Destek (2 Puan)*: Etkinliğin ilgili temayı destekleyen göstergelerden iki veya üç tanesini bir arada barındırması durumunda verilmiştir. Bu puan düzeyi, desteğin birden fazla boyutla sağlandığını göstermektedir.
- *Yüksek Düzey Destek (3 Puan)*: İlgili temaya ait göstergelerin dördünün (Örn: Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4) etkinlik yönergesinde kapsamlı bir şekilde yer aldığı durumlarda kullanılmıştır. Bu düzey, söz konusu gereksinimin çok boyutlu olarak desteklendiğini belgelemektedir.

Çalışmada kullanılan Dereceli Değerlendirme Anahtarı Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1
Dereceli Değerlendirme Anahtarı

Sıra		Yetersiz.	Düşük.	Orta.	Yüksek.
1.	Özerklik gereksinimini destekleyebilir.	(0)	(1)	(2)	(3)
2.	Yeterlilik gereksinimini destekleyebilir.	(0)	(1)	(2)	(3)
3.	İlişkili olma gereksinimini destekleyebilir.	(0)	(1)	(2)	(3)
					Etkinlik No:…

Puanlama sürecinin bu şekilde sayısallaştırılması araştırmacı öznelliğini azaltarak çözümlemenin iç güvenilirliğini artırmış ve etkinlikler arasında karşılaştırmalı çözümlemeler yapılmasına olanak tanımıştır. Bir etkinliğin özerklik temasında "3" puan alabilmesi için bütün ölçütleri temsil etmesi gerekmektedir. Örnek olarak seçilen etkinlik Ek 1'de ve bu etkinliğin ÖBK kapsamında incelemesi Tablo 2'de verilmiştir:

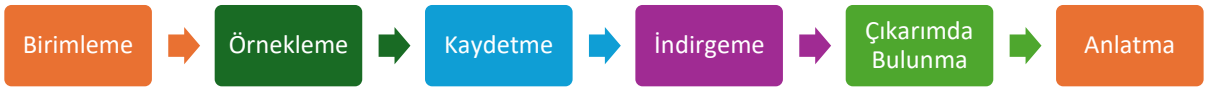
Tablo 2
ÖBK Temelli Örnek Yazma Etkinliği Puanlaması

Tema	Kategori	Kod
Özerklik	Kişisel Anlam (Ö1)	Öğrenciye sunulan "Ninemin Sözlüğü", "Barış Manço Sözlüğü" veya "Sosyal Medya Sözlüğü" seçenekleri, öğrencinin doğrudan kendi yaşamı ve ilgi alanlarıyla bağ kurmasını sağlar.
	Özgün İfade Fırsatı (Ö2)	Görev öğrencinin seçtiği konuya göre bir ürün tasarlamasını gerektirir.
	Seçme Özgürlüğü (Ö3)	Etkinlikteki (c) maddesinde öğrenciye hem konu hem de yöntem seçme hakkı net bir şekilde sunulmuştur.
	Açık Amaç (Ö4)	-
	Toplam (Özerklik)	3
Yeterlilik	Gelişim Odaklı Süreç (Y1)	Öz değerlendirme var.
	Uygun Zorluk (Y2)	Bilişsel süreçte üst düzey bilişsel becerileri geliştirmeye yönelik.
	Yapılandırılmış Destek (Y3)	-
	Açık Yönergeler (Y4)	Etkinlikteki (c) maddesinde açıkça belirtilmiş.
	Toplam (Yeterlilik)	3
İlişkili Olma	Anlamlı Kitle (İ1)	"Nine", "Yöre" gibi başlıklar, öğrenciyi ailesine ve kültürüne yönlendirir.
	Özdeşim ve Bakış Açısı G. (İ2)	-
	Paylaşım Ortamı (İ3)	-
	İş Birliği (İ4)	-
	Toplam (İlişkili Olma)	1

Dereceli Değerlendirme Anahtarı'nın puanlama basamakları bu etkinlik özerklik temasında "orta düzey destek", yeterlilik temasında "orta düzey destek", ilişkili olma temasında ise "düşük düzey destek" olarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Krippendorff'un (2019) içerik çözümlemesi için önerdiği altı temel aşama (birimleme, örnekleme, kaydetme/kodlama, indirgeme, çıkarım yapma ve anlatma) göz önünde bulundurularak veriler çözümlenmiştir.



Şekil 2. İçerik Çözümlemesinin Aşamaları (Krippendorff, 2019'dan hareketle geliştirilmiştir.)

Çalışmada birimleme süreci üç aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada ders kitabında bulunan etkinlikler baştan sona taranarak "Anlatalım" ve "Üretmek Gibisi Yok!" başlığı altında yer alan tüm içerikler belirlenmiştir. İkinci aşamada belirlenen içerikler seçim ölçütleri açısından değerlendirilmiş ve ölçütleri karşılayan etkinlikler çalışma kapsamına alınmıştır. Üçüncü aşamada çalışma kapsamına alınan yirmi üç etkinlik E1-E23 biçiminde numaralandırılarak çözümleme sürecine hazırlanmıştır. Her etkinlik için yönerge metni, süreç basamakları ve varsa öğretmene yönelik açıklamalar ayrı ayrı kayıt altına alınmıştır. Bu araştırmada incelenecek ders kitabı ve yazma etkinliklerinin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda çalışma materyali olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış ve ortaokul 6. sınıf düzeyinde okutulan Türkçe ders kitabı 1. kitap (MEB, 2025) seçilmiştir. Kod kitabında verilerin tema ve kategorilerinin oluşturulmasında kuramın üç temel psikolojik gereksinimi göz önünde bulundurulmuştur. Bu temalar doğrultusunda ilgili kategoriler

oluşturulmuş, kategorilerin belirlenme ölçütleri açıklanmış ve çözümleme sürecinde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından bir kod kitabı (bkz. Ek 1) geliştirilmiştir.

Kodlanan verilerin çözümlemeye elverişli duruma getirilmesi amacıyla veri indirgeme süreci uygulanmıştır. Veri indirgeme, veriyi niceliksel olarak azaltma değil büyük hacimli ve çeşitlilik gösteren metinsel verilerin araştırma sorusu açısından anlamlı olan özelliklerine odaklanarak yeniden temsil edilmesi süreci olarak ele alınmıştır. İncelenen ders kitabındaki yazma etkinliklerine ait ham veriler (yönergeler, açıklamalar) araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan ÖBK bağlamında yeniden ifade edilerek kodlanmıştır. Bu süreçte etkinliklerin metinsel çeşitliliği araştırma soruları açısından önemli olan temel kategorilere indirgenerek verinin anlamlı bir temsili oluşturulmuştur. Bu araştırmada veri çözümlemesi süreci geriye dönük çıkarım mantığına dayanmaktadır. İçerik çözümlemesi yalnızca metinlerin yüzey yapısındaki frekansları betimlemekle sınırlı tutulmamış; ders kitabı etkinliklerinde yer alan yönerge, görev yapısı, seçenek sunumu, destek mekanizmaları, paylaşım ve iş birliği olanakları gibi göstergelerden hareketle etkinliklerin ÖBK'de tanımlanan temel psikolojik gereksinimleri destekleme potansiyeline ilişkin kuramsal çıkarımlar yapılmıştır. Veri çözümlemesi sürecinin son aşaması anlatma sürecidir. Bu aşama araştırmacının elde ettiği bulguları okuyucular için anlaşılır kıldığı sonuçların önemini açıkladığı ve önerilerde bulunduğu evredir. Bu doğrultuda ders kitabı incelemesinden elde edilen bulgular ÖBK çerçevesinde yorumlanarak eğitimsel sonuçları tartışılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirlik süreçleri, Lincoln ve Guba'nın (1985) nitel araştırma ölçütleri çerçevesinde inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik olmak üzere dört boyutta yapılandırılmıştır.

Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla birden fazla stratejiye başvurulmuştur. Bu kapsamda araştırmacı, çalışma materyali olarak belirlenen ders kitabındaki yazma etkinliklerini farklı zamanlarda ve yinelemeli biçimde inceleyerek veri kaynağına ilişkin başlangıç etkisini en aza indirgemiştir. Ayrıca araştırma kapsamında geliştirilen kodlama kitabı, alanında doktorasını yapmış iki uzmanın değerlendirmesine sunulmuş; gösterge tanımları ve işlevsel sorular, bu değerlendirmeler doğrultusunda gözden geçirilerek son biçimine kavuşturulmuştur. Bunun yanında bulgular bölümünde yer alan her bir saptama, ders kitabından alınan doğrudan etkinlik alıntılarıyla desteklenmiştir.

Aktarılabilirliğin sağlanması amacıyla araştırmanın bağlamı ve yöntemi ayrıntılı biçimde betimlenmiştir. Çalışma materyali olan ders kitabının künye bilgileri, etkinliklerin seçim ölçütleri ve kodlama kitabının tam hâli çalışmada sunulmuştur. Bu çalışma sayesinde farklı araştırmacılar, geliştirilen kodlama kitabını ve dereceli değerlendirme anahtarını kendi çalışmalarına uyarlayabilir ve karşılaştırmalı sonuçlar elde edebilirler.

Tutarlılığın sağlanması amacıyla denetim izi yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırma süreci boyunca alınan kararlar dizgeli biçimde belgelenmiştir. Kodlama kitabı çözümleme öncesinde son hâline getirilerek veri çözümlemesi yapılmış ve kodlamaların zaman içinde kayma olasılığı en aza indirgenmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından farklı zamanlarda yapılan kod karşılaştırmalarında tespit edilen tutarsızlıklar, araştırmacı içi uyum kontrolüyle giderilmiştir. Kodlayıcılar arası uyumu belirlemek amacıyla da 23 yazma etkinliğinden rastgele seçilen 12'si ikinci kodlayıcı tarafından bağımsız olarak yeniden kodlanmış ve Krippendorff α katsayısı hesaplanmıştır. Kategori düzeyindeki 144 kodlama kararı için sınıflayıcı Krippendorff alfa katsayısı $\alpha = 0{,}90$; tema puanı düzeyindeki 36 değerlendirme kararı için sıralı Krippendorff alfa katsayısı $\alpha = 0{,}83$ olarak hesaplanmıştır. Her iki değer de Krippendorff'un (2019) önerdiği ideal eşiğin ($\alpha \geq 0{,}80$) üzerinde olup kodlamanın güvenilir olduğunu göstermektedir. İki kodlayıcı arasında uyuşmazlık gösteren kodlamalar kayıt altına alınmış, uzlaşı toplantılarında tartışılarak ortak karara varılmıştır.

Teyit edilebilirlik kapsamında ise teyit incelemesi stratejisi benimsenmiş ve araştırmaya ait tüm veriler kayıt altına alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 283).

Sınırlılıklar

Bu araştırmada, araştırmanın kapsamını ve genellenebilirliğini etkileyen beş sınırlılık bulunmaktadır. İlk olarak araştırma, 2025-2026 eğitim öğretim yılında okutulmakta olan tek bir 6. sınıf

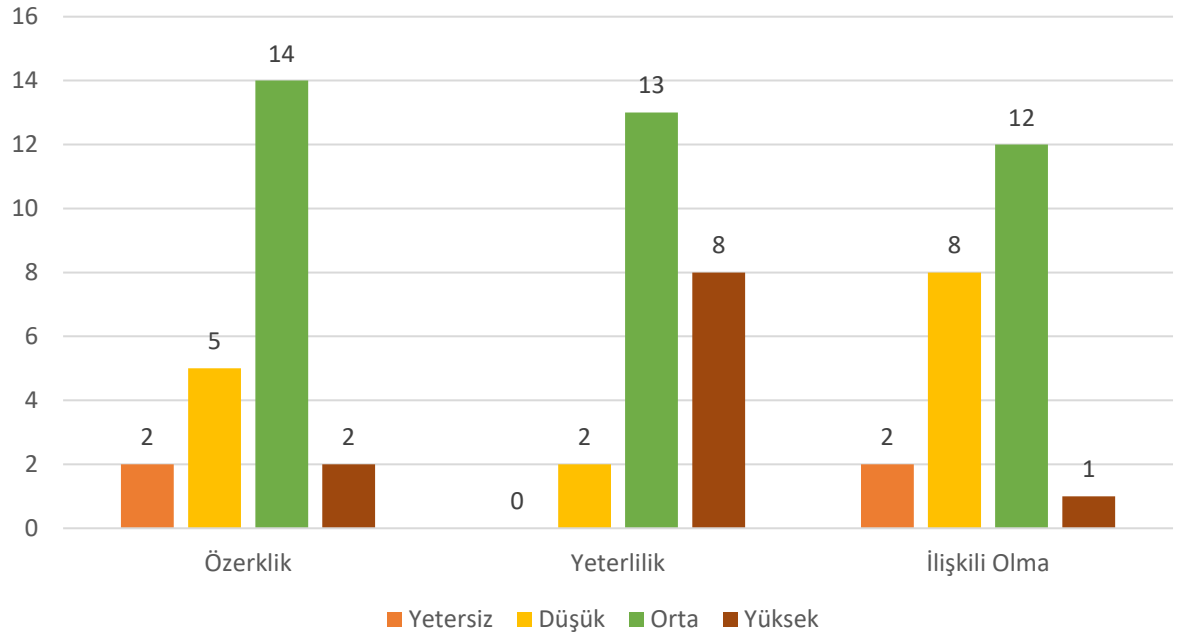
Türkçe ders kitabı üzerinden yürütülmüştür. İkinci olarak inceleme, yalnızca "Anlatalım" ve "Üretmek Gibisi Yok!" başlığı altında yer alan ve metin üretimini gerektiren yazma etkinlikleriyle sınırlandırılmıştır. Üçüncü olarak araştırma, tek bir doküman türüne dayanmaktadır. Dördüncü olarak araştırma, yazma etkinliklerinin ÖBK'ye uygunluğunu metinsel düzeyde incelemektedir. Bu nedenle etkinliklerin sınıf ortamında nasıl uygulandığı, öğretmen tarafından nasıl işlendiği ve öğrencilerin güdülenme düzeylerine nasıl yansıdığı bu çalışmanın kapsamı dışında kalmıştır. Son olarak araştırma, ÖBK'yi tek kuramsal çerçeve olarak benimsemiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

Bu bölümde çalışma materyalindeki yirmi üç adet yazma etkinliğinin ÖBK çerçevesinde incelenmesiyle elde edilen bulgular sunulmaktadır. Verilerin sunumunda içerik çözümlemesi sonucu elde edilen frekans (f) değerleri kullanılmış ve bulguların daha anlaşılır olması amacıyla grafiklerden yararlanılmıştır. İncelenen yazma etkinliklerinin öğrencilerin temel psikolojik gereksinimlerini destekleyici göstergeler konusunda değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir. Üç temaya ilişkin genel frekans dağılımı Şekil 3'te sunulmuştur.

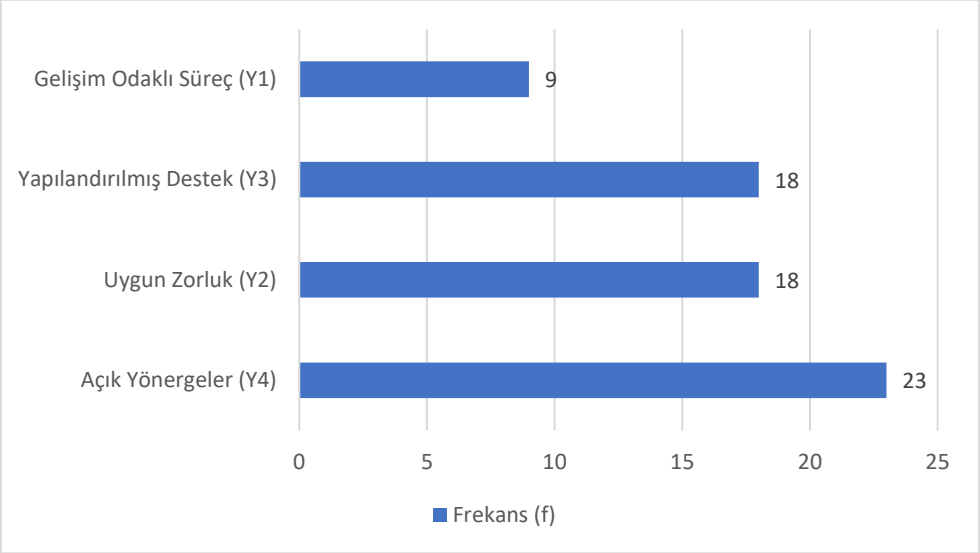


Şekil 3. Yazma Etkinliklerinin Temel Psikolojik Gereksinimleri Destekleme Düzeylerine İlişkin Frekans Dağılımı

Bulgular; etkinliklerde yeterlilik gereksinimini destekleyici göstergelerin daha yoğun olduğunu, bunu özerklik gereksinimine yönelik göstergelerin izlediğini, ilişkili olma gereksinimine yönelik göstergelerin ise en sınırlı düzeyde kaldığını göstermektedir. Genel olarak etkinliklerin büyük çoğunluğu üç gereksinime ilişkin göstergeler bakımından "orta" düzeyde destek eğilimi göstermektedir. Temalara ilişkin detaylı çözümlemeler aşağıda sunulmuştur.

Yeterlilik Gereksinimine İlişkin Bulgular

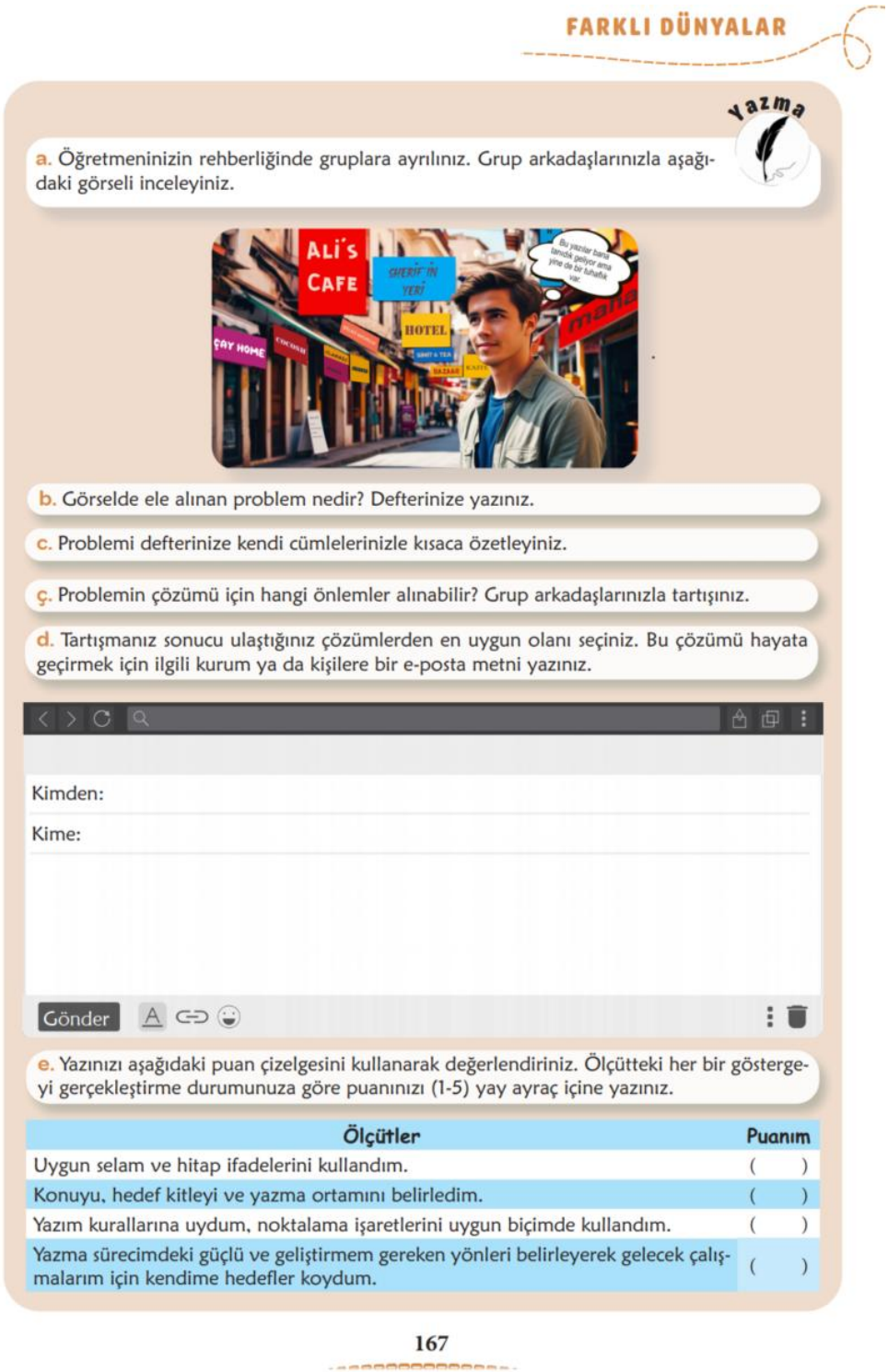
Yazma etkinliklerinde yeterlilik gereksinimi öğrencinin görevi başarabileceğine ilişkin algısını destekleyen yapılar üzerinden incelenmiştir. Araştırma bulguları, incelenen etkinliklerde yeterlilik gereksinimini destekleyici göstergelerin güçlü biçimde temsil edildiğini göstermektedir. Yeterlilik gereksinimini oluşturan dört kategorinin etkinliklerdeki görünümüne ilişkin bulgular Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Yeterlilik Gereksinimi Görünümü

İncelenen tüm etkinliklerin açık yönergeler (Y4) kategorisinden tam puan aldığı görülmüştür. Bu bulgu, ders kitabının öğrencilerin yazma görevinden ne beklendiğini anlamalarını kolaylaştıran açık ve yönlendirici bir görev yapısı sunduğunu göstermektedir. Uygun zorluk (Y2) ve yapılandırılmış destek (Y3) kategorilerinin on sekiz etkinlikte yer alması, etkinliklerin önemli bir bölümünde öğrencinin yazma sürecine hazırlıklı biçimde katılmasını destekleyebilecek örnek metin, kelime havuzu, görsel destek ve aşamalı yönerge gibi araçlara başvurulduğunu göstermektedir. Buna karşılık gelişim odaklı süreç (Y1) kategorisinin daha sınırlı düzeyde temsil edilmesi, ders kitabının yazma öncesi ve yazma sırası desteklerde güçlü; yazma sonrası değerlendirme, geri bildirim ve yeniden yazma döngülerinde ise daha sınırlı bir yapı sunduğuna işaret etmektedir.

Yeterlilik gereksinimine ilişkin dört göstergenin de temsil edildiği örneklerden biri 23. etkinliktir (bkz. Şekil 5). Bu etkinlik, öğrenciyi çok adımlı bir yazma sürecine yönlendirmekte ve her aşamada yeterlilik gereksinimini destekleyebilecek farklı öğretimsel göstergeler içermektedir. Etkinliğin (a) maddesinde yer alan yönerge, öğrenciye yazma süreci için yol gösterici bir başlangıç noktası sunması bakımından yapılandırılmış destek (Y3) kategorisiyle ilişkilidir. Ardından etkinliğin problem tanımlama, özetleme, çözüm üretme ve e-posta yazma basamaklarıyla ilerlemesi, görevin bilişsel açıdan aşamalı biçimde yapılandırıldığını göstermekte ve uygun zorluk (Y2) kategorisini temsil etmektedir. Etkinliğin (d) maddesindeki yönerge, öğrenciden beklenen yazma ürününü açık biçimde belirtmesi nedeniyle açık yönergeler (Y4) kategorisi kapsamında değerlendirilmiştir. Son olarak etkinliğin (e) maddesinde yer alan dört ölçütlü öz değerlendirme çizelgesi, öğrencinin kendi yazma ürününü gözden geçirmesine olanak tanıdığı için gelişim odaklı süreç (Y1) kategorisiyle ilişkilendirilmiştir.


FARKLI DÜNYALAR

Yazma

a. Öğretmeninizin rehberliğinde gruplara ayrılınız. Grup arkadaşlarınızla aşağıdaki görseli inceleyiniz.

b. Görselde ele alınan problem nedir? Defterinize yazınız.

c. Problemi defterinize kendi cümlelerinizle kısaca özetleyiniz.

ç. Problemin çözümü için hangi önlemler alınabilir? Grup arkadaşlarınızla tartışınız.

d. Tartışmanız sonucu ulaştığınız çözümlerden en uygun olanı seçiniz. Bu çözümü hayata geçirmek için ilgili kurum ya da kişilere bir e-posta metni yazınız.

Kimden:

Kime:

Gönder

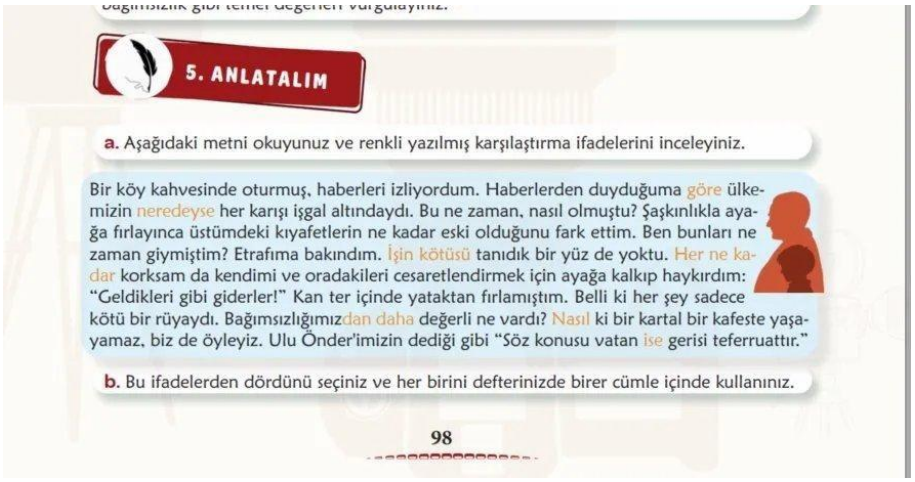
e. Yazınızı aşağıdaki puan çizelgesini kullanarak değerlendiriniz. Ölçütteki her bir göstergeyi gerçekleştirme durumunuza göre puanınızı (1-5) yay ayraç içine yazınız.

Ölçütler	Puanım
Uygun selam ve hitap ifadelerini kullandım.	( )
Konuyu, hedef kitleyi ve yazma ortamını belirledim.	( )
Yazım kurallarına uydum, noktalama işaretlerini uygun biçimde kullandım.	( )
Yazma sürecimdeki güçlü ve geliştirmem gereken yönleri belirleyerek gelecek çalışmalarım için kendime hedefler koydum.	( )

167

Şekil 5. İncelenen 23. Etkinlik (MEB, 2025, s.167).

Yeterlilik gereksinimini destekleyici göstergelerin en sınırlı düzeyde temsil edildiği örneklerden biri 12. etkinliktir (bkz. Şekil 6). Etkinlikte öğrenciden önce bir metni okuması ve metinde renkli yazılmış karşılaştırma ifadelerini incelemesi istenmekte; ardından benzer karşılaştırma ifadeleri kullanarak kısa bir yazma ürünü oluşturması beklenmektedir. Ancak etkinlik, öğrenciyi yazma ürününe hazırlayacak yapılandırılmış destekler, aşamalı yönlendirmeler veya yazma sonrası gözden geçirme ve geri bildirim süreçleri içermemektedir. Bu nedenle etkinlik, yeterlilik temasında yalnızca açık yönerge göstergesiyle sınırlı kalmış ve "düşük (1)" olarak değerlendirilmiştir.



5. ANLATALIM

a. Aşağıdaki metni okuyunuz ve renkli yazılmış karşılaştırma ifadelerini inceleyiniz.

Bir köy kahvesinde oturmuş, haberleri izliyordum. Haberlerden duyduğuma göre ülkemizin neredeyse her karışı işgal altındaydı. Bu ne zaman, nasıl olmuştu? Şaşkınlıkla ayağa fırlayınca üstümdeki kıyafetlerin ne kadar eski olduğunu fark ettim. Ben bunları ne zaman giymiştim? Etrafıma bakındım. İşin kötüsü tanıdık bir yüz de yoktu. Her ne kadar korksam da kendimi ve oradakileri cesaretlendirmek için ayağa kalkıp haykırdım: "Geldikleri gibi giderler!" Kan ter içinde yataktan fırlamıştım. Belli ki her şey sadece kötü bir rüyaydı. Bağımsızlığımızdan daha değerli ne vardı? Nasıl ki bir kartal bir kafeste yaşayamaz, biz de öyleyiz. Ulu Önder'imizin dediği gibi "Söz konusu vatan ise gerisi teferruattır."

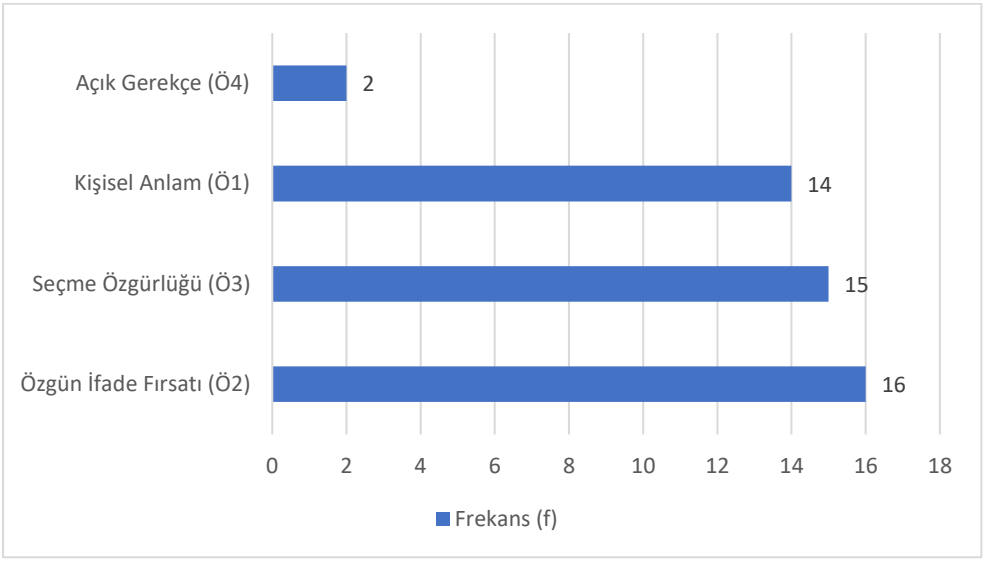
b. Bu ifadelerden dördünü seçiniz ve her birini defterinizde birer cümle içinde kullanınız.

98

Şekil 6. İncelenen 12. Etkinlik (MEB, 2025, s. 98).

Özerklik Gereksinimine İlişkin Bulgular

Araştırma bulguları, incelenen etkinliklerde özerklik gereksinimini destekleyici göstergelerin kısmen temsil edildiğini göstermektedir. Özerklik temasına ilişkin kategorilerin dağılımı Şekil 7'de sunulmuştur.

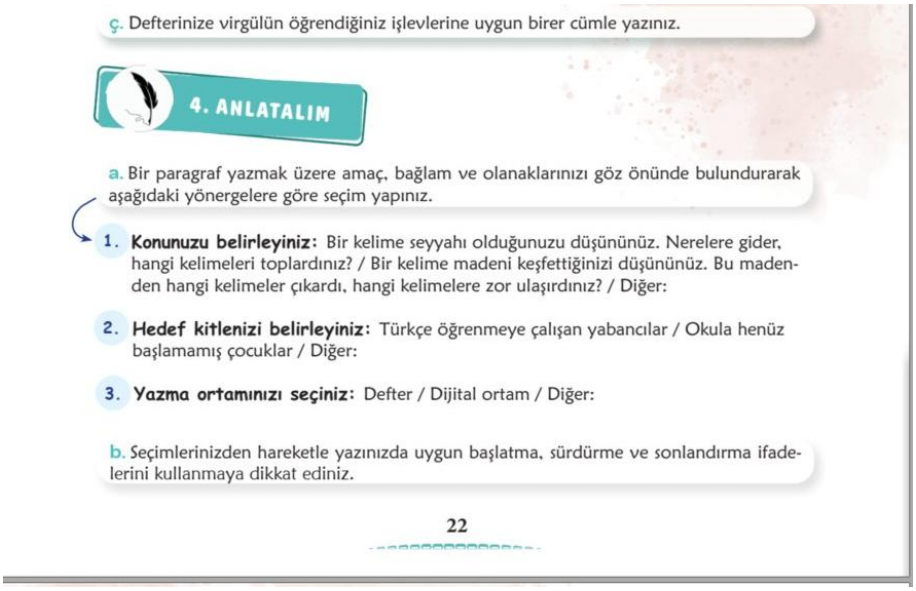


Şekil 7. Özerklik Gereksinimi Görünümü

Özerklik temasına ilişkin bulgular, ders kitabındaki yazma etkinliklerinin öğrencilere belirli sınırlar içinde hareket alanı sunduğunu; ancak bu desteğin bütüncül bir özerklik yapısına dönüşmediğini göstermektedir. Etkinliklerin çoğunluğu özerklik gereksinimini destekleyici göstergeler bakımından "orta" düzeyde değerlendirilmiştir. Özerklik temasında en güçlü temsil edilen kategoriler özgün ifade fırsatı (Ö2) ve seçme özgürlüğüdür (Ö3). Buna karşılık en belirgin sınırlılık açık gerekçe (Ö4) kategorisinde görülmektedir. İncelenen etkinliklerin yalnızca ikisinde yazma görevinin akademik önemi, kazandıracağı beceriler veya gerçek yaşamla bağlantısı açıklanmıştır. Bu bulgu, ders kitabının öğrenciye çoğunlukla "ne" yapacağını gösterdiğini ancak "neden" yazması gerektiğine ilişkin anlam çerçevesini sınırlı düzeyde sunduğunu göstermektedir.

Özerklik göstergelerinin belirgin biçimde temsil edildiği örneklerden biri 1. etkinliktir (bkz. Şekil 8). Bu etkinlikte öğrenciye konu, hedef kitle ve yazma ortamı bakımından seçenekler sunulmakta; ayrıca "Diğer" seçeneğiyle verilen seçeneklerin dışına çıkma olanağı tanınmaktadır. Bu yapı seçme özgürlüğü (Ö3), özgün ifade fırsatı (Ö2) ve kişisel anlam (Ö1) kategorileriyle ilişkilendirilmiştir. Ancak etkinlikte yazma eyleminin neden gerçekleştirildiğine veya gerçek yaşamda hangi iletişimsel ihtiyaca

karşılık geldiğine ilişkin açık bir gerekçe bulunmadığından açık gerekçe (Ö4) göstergesi tespit edilmemiştir. Bu nedenle etkinlik özerklik temasında "orta" düzeyde değerlendirilmiştir.


ç. Defterinize virgülün öğrendiğiniz işlevlerine uygun birer cümle yazınız.

4. ANLATALIM

a. Bir paragraf yazmak üzere amaç, bağlam ve olanaklarınızı göz önünde bulundurarak aşağıdaki yönergelere göre seçim yapınız.

1. **Konunuzu belirleyiniz:** Bir kelime seyyahı olduğunuzu düşününüz. Nerelere gider, hangi kelimeleri toplardınız? / Bir kelime madeni keşfettiğinizi düşününüz. Bu madenden hangi kelimeler çıkardı, hangi kelimelere zor ulaşırdınız? / Diğer:

2. **Hedef kitlenizi belirleyiniz:** Türkçe öğrenmeye çalışan yabancılar / Okula henüz başlamamış çocuklar / Diğer:

3. **Yazma ortamınızı seçiniz:** Defter / Dijital ortam / Diğer:

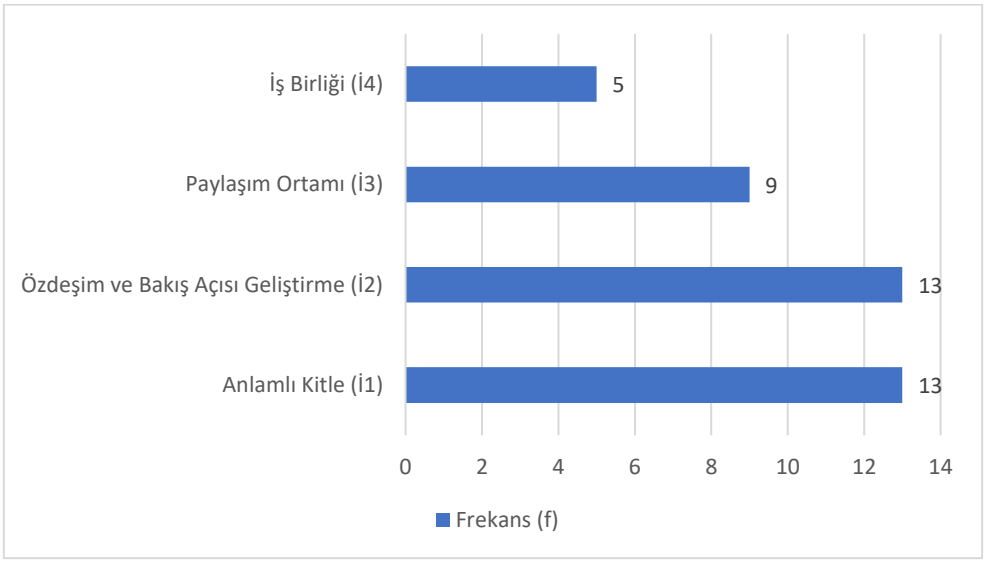
b. Seçimlerinizden hareketle yazınızda uygun başlatma, sürdürme ve sonlandırma ifadelerini kullanmaya dikkat ediniz.

22

Şekil 8. İncelenen 1. Etkinlik (MEB, 2025, s. 98).

İlişkili Olma Gereksinimine İlişkin Bulgular

Araştırma bulguları, ilişkili olma göstergelerinin diğer gereksinim alanlarına kıyasla daha sınırlı kaldığını göstermektedir. İlişkili olma temasına ilişkin kategori dağılımı Şekil 9'da verilmiştir:



Şekil 9. İlişkili Olma Gereksinimi Görünümü

Araştırma bulguları, ilişkili olma göstergelerinin incelenen üç tema arasında en sınırlı düzeyde temsil edildiğini göstermektedir. Bu durum, yazma etkinliklerinin çoğunlukla bireysel görevler olarak yapılandırıldığını ve sosyal etkileşim boyutunun sınırlı kaldığını düşündürmektedir. İlişkili olma temasında en güçlü temsil edilen kategoriler, öğrencilerin belirli bir anlamlı kitleye (İ1) yönelik yazmaya yönlendirilmesi ve farklı kişi ya da karakterlerin bakış açısını dikkate almaya teşvik edilmesidir (İ2). Buna karşılık paylaşım ortamı (İ3) ve iş birliği (İ4) kategorileri daha sınırlı düzeyde temsil edilmiştir. Öğrencilerin yazdıkları metinleri sınıf panosunda sergileme, arkadaşlarına okuma veya grup içinde tartışma gibi paylaşım olanakları yalnızca dokuz etkinlikte; ortak bir metin ya da ürün oluşturmayı gerektiren iş birlikli görevler ise yalnızca beş etkinlikte yer almıştır.

İlişkili olma göstergelerinin tespit edilmediği örneklerden biri de 19. etkinliktir (bkz. Şekil 10). Bu etkinlikte öğrenciden, önce tablodaki cümleler üzerinden karşılaştırma işlevli söz varlığını ve karşılaştırılan olay/durumları belirlemesi ardından benzer yapıda cümleler oluşturması beklenmektedir. Ancak etkinlikte yazılan cümlelerin sınıf içinde paylaşılmasına, akranlarla tartışılmasına veya iş birliği içinde üretilmesine yönelik bir yönlendirme bulunmamaktadır. Bu özellikler etkinliğin ilişkili olma temasında "yetersiz (0)" olarak değerlendirilmesine yol açmıştır.

3. ANLATALIM

a. Aşağıdaki cümlelerde karşılaştırma işlevli söz varlığını ve karşılaştırılan durumları belirleyiniz.

Cümleler	Söz Varlığı	Karşılaştırılan Olay/Durum vb.
"Merhaba"; İspanyolcada "hola (hola)", Norveç dilinde ise "hallo (hallo)" demektir.	ise	Merhaba kelimesinin İspanyolca ve Norveççe karşılıkları
İspanya'nın hemen hemen her yerinde camilere rastlamak mümkün.		
İspanya'nın nüfusu, Norveç'in nüfusundan daha fazladır.		
La Sagrada Familia adlı yapı, El Hamra Sarayı'na göre daha eskidir.		
Nasıl Norveç'te "bunad" giyiliyorsa Mısır'da da "jellabi" giyiliyor.		

b. Okuduğunuz metinden hareketle aşağıya karşılaştırma işlevli söz varlığı içeren iki cümle yazınız ve karşılaştırdığınız durumları açıklayınız.

138

Şekil 10. İncelenen 19. Etkinlik (MEB, 2025, s. 138).

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada elde edilen bulgular insan güdülenmesini ve kişilik gelişimini inceleyen, deneysel temelli ve bütüncül bir yaklaşım olan ÖBK çerçevesinde ele alınmıştır (Ryan ve Deci, 2017). Özellikle yazma becerisi gibi bilişsel yükü yüksek, öz düzenleme gerektiren ve çoğunlukla zorlayıcı olarak algılanan bir alanda güdülenmenin kaynağı ve yapısı önem arz etmektedir. Araştırmada yeterlilik gereksiniminin destek göstergelerinin en fazla yer aldığı boyut olması, ders kitabının çerçeve sağlama yönünde güçlü bir profil sergilediğini göstermektedir. Çerçeve bireyin yeterlilik gereksinimini desteklemede kolaylaştıran bir düzenlenme olarak tanımlanmakta ve öğrencilere net beklentiler, tutarlı kurallar, hedeflere ulaşmak için belirgin yollar ve yeterlilik gereksiniminin karşılanmasına dair bilgilendirici geri bildirimler sunulmasını içermektedir (Reeve, 2002). Bu şekilde çerçeve, çocuklara öngörülebilirlik hissi ve zorlukların üstesinden gelme ve araçsal eylemleri yetkin bir şekilde gerçekleştirme konusunda kişisel yeterlilik hissi verir (Soenens ve Vansteenkiste, 2010). Bu çalışmadaki etkinliklerin tamamının açık yönergeler içermesi, büyük çoğunluğunun uygun bilişsel zorluk ve yazma öncesi destek bileşenleri (örnek metin, kelime havuzu, görsel destek, planlama ipuçları) sunması, öğrencinin yazma sürecine hazırlanmasını ve görev belirsizliğinin azaltılmasını destekleyici nitelikte tasarım göstergeleri içermektedir. Yeterlilik temasının dört kategorisinden üçünde destek göstergelerinin yoğun olarak yer alması, ders kitabının yazma öncesi yapılandırma açısından güçlü bir tasarım profili sergilediğini ortaya koymaktadır. Bu güçlü tabloyu tamamlayan ancak göreli olarak daha sınırlı kalan boyut ise gelişim odaklı süreç kategorisidir. Bu kategori, öğrencinin yazma sonrası kendi

üretimini gözden geçirmesine, akran değerlendirmesi ve öğretmenin bilgilendirici geri bildirimi aracılığıyla metnini iyileştirmesine olanak tanıyan süreçleri kapsamaktadır. Yeterlilik tatmininin uzun vadede sürdürülebilir olması için öğrencilerin kendi gelişimlerini izleyebildikleri, etkinliğe ilişkin geri bildirim alabildikleri ve gelişim fırsatlarını deneyimleyebildikleri koşulların da bulunması beklenmektedir (Ryan ve Deci, 2020). Dolayısıyla incelenen ders kitabı yazma öncesi yapılandırma konusunda güçlü bir çerçeve sunmakta ancak yazma sonrası düzeltme ve değerlendirme boyutunda destek göstergelerinin daha sınırlı kaldığı görülmektedir.

Bu bulgular, yazma etkinliklerini konu alan önceki araştırmalarla kısmen örtüşmekte, kısmen ayrışmaktadır. Bahşi (2021), 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin süreç temelli yazma aşamalarını bütünüyle karşılayamadığını, özellikle taslak oluşturma ve yayımlama aşamalarının sınırlı kaldığını belirlemiştir. Benzer biçimde Müldür ve Çevik (2020), Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin büyük ölçüde tek seferlik ürün çıktısına odaklandığını; taslağı gözden geçirme ve düzeltme aşamalarının yeterince temsil edilmediğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, mevcut araştırmada gelişim odaklı süreç kategorisinde saptanan sınırlılıkla örtüşmektedir. Bununla birlikte mevcut araştırma, incelenen ders kitabında süreç eksikliğinin daha çok yazma sonrası değerlendirme ve yeniden düzenleme aşamalarında yoğunlaştığını; yazma öncesi yapılandırılmış destek göstergelerinin ise güçlü biçimde temsil edildiğini göstermektedir. Dolayısıyla incelenen ders kitabı, yazma görevini başlatma ve yönlendirme bakımından güçlü bir yapı sunmakta ancak öğrencinin ürününü gözden geçirebildiği, akranlarıyla etkileşime girebildiği ve bilgilendirici geri bildirimden yararlanabildiği gelişim döngülerini aynı ölçüde desteklememektedir.

Özerklik gereksinimine yönelik desteğin orta düzeyde kalması ve anlamlı gerekçe kategorisinin neredeyse tümüyle ihmal edilmesi, araştırmanın öne çıkan bulguları arasında yer almaktadır. Deci ve Ryan (2000), bir davranışın içselleştirilmesi ve öğrencinin o davranışı sahiplenebilmesi için görevin kişisel olarak anlamlı bulunmasının veya amacının kavranmasının şart olduğunu vurgulamaktadır. Dışsal olarak düzenlenmiş bir etkinliğin özerk güdülenmeye dönüşebilmesi için kişinin o davranışın ardındaki mantığı kavraması ve kişisel önemini kendi içinde yapılandırabilmesi gerekir. Assor ve diğerleri (2002) öğretmenlerin sundukları anlamlı gerekçelerin öğrencilerin okul çalışmalarına katılımını ve olumlu duygulanımını anlamlı biçimde arttırdığını belirlemiştir. Steingut ve arkadaşları (2017) ise gerekçenin öğrenci merkezli ve kişisel olarak anlamlı olmasının önemli olduğunu; öğretmenin otoritesine veya dışsal zorunluluğa dayalı gerekçelerin güdülenmeyi içselleştirmek yerine kontrol edici bir baskıya dönüşebileceğini ortaya koymuştur.

Özerklik temasının diğer iki güçlü boyutu olan özgün ifade fırsatı ve seçme özgürlüğünün etkinliklerin çoğunluğunda karşılanması, ders kitabının öğrencilere yapısal düzeyde bir hareket alanı sunduğunu göstermektedir. Seçme özgürlüğünün güdülenme üzerindeki etkisini inceleyen Patall ve arkadaşları (2010) öğrencilere sunulan seçeneklerin içsel güdülenmeyi, çabayı ve öğrenme sonuçlarını olumlu biçimde etkilediğini deneysel olarak göstermiştir. Bu bakımdan incelenen ders kitabının seçme olanağı tanıyan tasarım özelliği ÖBK açısından olumlu bir yön oluşturmaktadır. Ancak araştırmanın ortaya koyduğu önemli nokta, kitapta öğrenciye yazma eyleminin neden yapıldığına ilişkin bir anlam çerçevesi büyük ölçüde sunulmamasıdır. Ryan ve Deci (2020) özerkliğin seçim ve iradenin bir bileşkesi olduğunu; bireyin yaptığı seçimin değeriyle özdeşleşebilmesinin de tatmin için gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Bu çerçevede ders kitabı, öğrenciye "ne" yapacağını ve "nasıl" ifade edeceğini sunmakta ama "neden" yapması gerektiği sorusuna yeterince yanıt vermemektedir. Bu yapı, yazma etkinliklerinin öğrenciler tarafından anlamlı bir öğrenme süreci yerine not odaklı ya da dışsal bir zorunluluk olarak konumlanmasına yol açabilir.

Alan yazınında özerklik boyutunu doğrudan ÖBK çerçevesinde inceleyen çalışmaların sınırlılığı, bu bulgunun alan yazınına özgün bir katkı sağladığını göstermektedir. Bununla birlikte konuya yakın çalışmaların bulgularıyla anlamlı örtüşmeler kurulabilmektedir. Karakaş Yıldırım (2020) 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerini gözden geçirilmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelediği çalışmasında, üst düzey bilişsel becerileri gerektiren ve öğrenciye kendi bakış açısını geliştirme olanağı sunan etkinliklerin sınırlı kaldığını saptamıştır. Armut ve Başar (2025) 5. sınıf Türkçe ders kitabı incelemesinde benzer biçimde üstbilişsel bilgi türüne yönelik etkinliklerin ihmal edildiğini dolayısıyla

öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini planlamalarına ve yazma sürecini niçin ve nasıl yürüttüklerini sorgulamalarına olanak tanıyan etkinliklerin yetersiz kaldığını göstermiştir.

İlişkili olma gereksiniminin üç tema arasında en zayıf desteklenen boyut olması, özellikle iş birliği ve paylaşım ortamı kategorilerinin etkinliklerin küçük bir kısmında karşılanması, araştırmanın dikkat çeken bulgularından biridir. Furrer ve Skinner (2003) öğrencilerin öğretmen ve akranlarıyla kurdukları olumlu ilişkilerin okula ve derslere katılımı anlamlı biçimde artırdığını göstermiş; Ryan ve Deci (2020) ilişkili olma gereksiniminin tatminin bireyin kendini bir topluluğun anlamlı bir parçası olarak deneyimlemesine bağlı olduğunu vurgulamıştır. Yazma eğitimi özelinde Graham (2018) topluluk içindeki yazarlar modeli ile yazmanın kökeninde sosyal bir eylem olduğunu, yazar kimliğinin bir yazma topluluğunun üyesi olmak yoluyla geliştiğini ortaya koymuştur. Graham ve Perin'in (2007) çalışması iş birlikli yazma süreçlerinin öğrencilerin yazma kalitesi üzerinde güçlü ve olumlu bir etkisi olduğunu; de Smedt ve arkadaşları (2018) ise akran destekli yazma etkinliklerinin özerk güdülenmeyi anlamlı biçimde artırdığını deneysel olarak göstermiştir.

Araştırma bulgularına göre ders kitabının anlamlı kitle ve özdeşim ve bakış açısı geliştirme gibi yazma eyleminin iletişimsel boyutuna yönelik kategorilerinde göreli bir destek sunulduğu ancak gerçek sosyal etkileşimin yaşandığı paylaşım ve iş birliği kategorilerinde belirgin bir zayıflık olduğu görülmektedir. Bunun sonucu olarak yazma etkinliklerinin akranlarla birlikte üretme, metni paylaşma ve yazma topluluğuna katılma gibi ilişkili olma gereksinimini daha doğrudan destekleyebilecek süreçleri yeterince yapılandırmadığı söylenebilir. Niemiec ve Ryan'ın (2009) belirttiği üzere sınıf ortamında ilişkili olma gereksinimi, öğrencilerin akranlarıyla kurdukları gerçek iletişim ve iş birliği olanaklarıyla beslenmektedir.

Alan yazınındaki çalışmalar, Türkçe ders kitaplarında yazma etkinliklerinin sosyal boyutunun sınırlı kaldığını göstermektedir. Bahşi (2021) çalışmasında 8. sınıf yazma etkinliklerinde yayımlama aşamasına ilişkin yönergelerin yok denecek kadar az olduğunu; yazılan metnin sınıfta paylaşılması, panoda sergilenmesi veya başka bir iletişimsel ortama taşınması gibi uygulamaların yer almadığını saptamıştır. Müldür ve Çevik (2020) de yazma etkinliklerinin süreç odaklı yaklaşımın öngördüğü paylaşım ve geri bildirim boyutlarını yeterince yansıtmadığını belirlemiştir. Yazmanın sosyal bağlamdan kopuk bireysel bir görev olarak yapılandırılması, öğrencinin yazma eylemini gerçek bir iletişim topluluğu içinde deneyimlemesini sınırlayabilir ve yazma güdülenmesini destekleyebilecek önemli kaynaklardan birini zayıflatabilir.

Araştırmanın dördüncü sorusu, incelenen ders kitabındaki yazma etkinliklerinin üç temel psikolojik gereksinimi dengeli biçimde destekleyip desteklemediğine yöneliktir. Earl ve arkadaşlarının (2019) yürüttükleri çalışmada, üç temel psikolojik gereksinim üzerinden beş farklı profil saptamış; üç gereksinim boyutunda da yüksek doyum gösteren "dengeli profilin" en yüksek sınıf içi başarı ve olumlu duygulanım düzeyini sergilediğini ortaya koymuştur. Guay (2022) çalışmasında bu görüşü desteklemekte, eğitim müdahalelerinin üç gereksinime birden odaklanması durumunda öğrenci çıktıları üzerinde en yararlı etkiyi yarattığını belirtmektedir. Bulgular, ders kitabında temel psikolojik gereksinimlere yönelik destek göstergelerinin dengeli dağılmadığını; yeterlilik gereksinimine ilişkin göstergelerin görece güçlü, özerklik gereksinimine ilişkin göstergelerin orta düzeyde, ilişkili olma gereksinimine ilişkin göstergelerin ise sınırlı düzeyde yer aldığını ortaya koymaktadır. Bu örüntü, yazma eyleminin teknik bir görev olarak çerçevelendiği; görevin amaçsal ve sosyal zemininin ise arka planda kaldığı bir tasarım anlayışına işaret etmektedir.

Özetle bu araştırmada 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki (MEB, 2025) yazma etkinlikleri ÖBK çerçevesinde özerklik, yeterlilik, ilişkili olma ihtiyaçlarını destekleme göstergeleri ve etkinliklerin bunları dengeli bir şekilde destekleme boyutları açısından incelenmiştir. Elde edilen bulgular, ders kitabının yazma görevlerini yapılandırma ve öğrenciyi ürüne yönlendirme bakımından güçlü bir çerçeve sunduğunu; buna karşılık yazma eyleminin anlamlandırılması, gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi, paylaşılması ve iş birliği içinde yürütülmesi bakımından daha sınırlı bir tasarım örüntüsüne sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle incelenen ders kitabında yeterlilik boyutu öne çıkmakta, özerklik ve ilişkili olma boyutları ise aynı düzeyde desteklenmemektedir. Bu dengesiz görünüm, yazma etkinliklerinin ÖBK açısından daha bütüncül ve dengeli biçimde yeniden tasarlanması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Öneriler

Ders Kitabı Yazarları İçin Öneriler

Etkinlik yönergelerinde, yazma görevinin öğrencinin kişisel yaşamı, gelecekteki kazanımları veya gerçek bir iletişim ihtiyacıyla bağlantısını kuran kısa açıklamalara yer verilmelidir. Böylece öğrencinin "Neden yazıyorum?" sorusuna yanıt bulması ve yazma görevini anlamlandırması desteklenebilir. Ayrıca mevcut yazma öncesi hazırlık ve yapılandırılmış destekler, yazma sonrası taslak oluşturma, akran geri bildirimi, gözden geçirme ve yayımlama aşamalarıyla bütünleştirilmelidir. İş birliği ve paylaşım boyutunu güçlendirmek amacıyla öğrencilerin metinlerini grup içinde üretmelerine, sınıfta paylaşmalarına, panoda ya da dijital ortamlarda sergilemelerine ve gerçek alıcılara ulaştırmalarına olanak tanıyan yönergeler eklenebilir. Öz değerlendirme çizelgeleri de yazma sürecinin farklı aşamalarına yaygınlaştırılarak kullanılabilir.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

Öğretmenler, ders kitabındaki etkinlikleri sınıf içi uygulamalarla ÖBK açısından güçlendirebilir. Yazma etkinliklerine başlamadan önce görevin anlamını açıklayan kısa bir "Neden yazıyoruz?" tartışması yapılabilir. Bireysel yazma görevleri, akran geri bildirimi, küçük grup çalışmaları ve sınıf içi paylaşım etkinlikleriyle zenginleştirilebilir. Yazılan metinlerin yalnızca öğretmen tarafından değerlendirilmesi yerine sınıf panosu, dijital duvar veya sınıf içi yayımlama etkinlikleri aracılığıyla görünür kılınması, yazmanın iletişimsel ve sosyal yönünü destekleyebilir.

Gelecek Araştırmacılar İçin Öneriler

Bu araştırma sadece 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinlikleriyle sınırlıdır. Gelecek araştırmalarda farklı sınıf düzeylerindeki Türkçe ders kitapları ÖBK çerçevesinde karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Ayrıca dinleme/izleme, konuşma ve okuma etkinliklerinin de ÖBK açısından değerlendirilmesi, ders kitaplarının güdüleyici yapısına ilişkin daha bütüncül sonuçlar sunabilir. Son olarak ders kitabı etkinliklerinin sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin güdülenmesi ve yazma çıktıları üzerindeki etkisi deneysel, karma yöntemli veya boylamsal çalışmalarla araştırılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Yazarların Katkı Oranı

Yazar 1: Kavramsallaştırma, araştırma problemlerini oluşturma, verileri toplama, veri analizi, alan yazını taraması. Yazar 2: Veri analizi, araştırma sonuçlarını raporlaştırma, metni düzenleme.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı

Bu makalede alan yazını tarama aşamasında ve metin akıcılığını kontrol amacıyla yapay zekâ araçlarından bir öneri aracı olarak yararlanılmıştır. Öneriler 1. yazar tarafından her defasında kontrol edilerek düzeltmeler gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür

Bu makaleye sağladıkları dil ve imla düzeltme hizmetleri için Erciyes Üniversitesi Araştırma Dekanlığı Bilimsel Makale Destek Koordinatörlüğü Makale Düzenleme Ofisine teşekkür ederiz.

Kaynaklar

Aitken, A. A. (2023). More motivating than cherry pie? The writer(s) within community model of writing through a motivation theory lens. In X. Liu, M. Hebert, & R. A. Alves (Eds.), *The hitchhiker's guide to writing research* (pp. 53-71). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-36472-3_4

Amoura, C., Berjot, S., Gillet, N., Caruana, S., Cohen, J., & Finez, L. (2015). Autonomy-supportive and controlling styles of teaching: Opposite or distinct teaching styles? *Swiss Journal of Psychology*, *74*(3), 141-158. https://doi.org/10.1024/1421-0185/a000156

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.* Longman.

Armut, M., & Başar, T. (2025). Türkçe 5. sınıf ders kitabındaki etkinliklerin işlev temelli dil yapıları / söz varlığı ve taksonomik düzeyleri. *Milli Eğitim, 54*(1), 709-758. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1710286

Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology, 72*(2), 261-278. https://doi.org/10.1348/000709902158883

Bahar, M. A. (2021). Türkçe öğretiminde öz belirleme. M. Müldür & S. Aslan (Ed.), *Uygulama örnekleriyle Türkçe öğretiminde çağdaş yaklaşımlar* içinde (ss. 299-328). Anı.

Bahşi, N. (2021). Ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies, 14*(87), 15-32. https://doi.org/10.29228/JASSS.52773

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, *117*(3), 497-529. https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497

Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknik ve örnek çalışmalar.* Siyasal.

Bingham, A. J., & Witkowsky, P. (2022). Deductive and inductive approaches to qualitative data analysis. In C. Vanover, P. Mihas, & J. Saldaña (Eds.), *Analyzing and interpreting qualitative research: After the interview* (pp. 133-146). Sage.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. David McKay Company.

Boscolo, P., & Gelati, C. (2019). Motivating writers. In S. Graham, C. A. MacArthur & M. Hebert (Eds.), *Best practices in writing instruction* (3rd ed., pp. 51-78). Guilford.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Cardella, G. M., Hernández-Sánchez, B. R., & Sánchez-García, J. C. (2020). Basic psychological needs as a motivational competence: Examining validity and measurement invariance of Spanish BPNSF scale. *Sustainability*, *12*(13), 5422. https://doi.org/10.3390/su12135422

de Smedt, F., Graham, S., & Van Keer, H. (2018). The bright and dark side of writing motivation: Effects of explicit instruction and peer assistance. *The Journal of Educational Research*, *112*(2), 152-167. https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1461598

de Smedt, F., Landrieu, Y., De Wever, B., & Van Keer, H. (2023). The role of writing motives in the interplay between implicit theories, achievement goals, self-efficacy, and writing performance. *Frontiers in Psychology*, *14,* 1149923. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1149923

de Smedt, F., Rogiers, A., Heirweg, S., Merchie, E., & Van Keer, H. (2020). Assessing and mapping reading and writing motivation in third to eight graders: A self-determination theory perspective. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1678. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01678

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*(6), 1024-1037. https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne, 49*(3), 182-185. https://doi.org/10.1037/a0012801

Deniz, H., & Demir, S. (2020). Yazma motivasyonu ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, *9*(2), 593-616. https://izlik.org/JA59ZK39GS

Earl, S. R., Taylor, I. M., Meijen, C., & Passfield, L. (2019). Young adolescent psychological need profiles: Associations with classroom achievement and well-being. *Psychology in the Schools, 56*(6), 1004-1022. https://doi.org/10.1002/pits.22243

Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 148-162. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148

Graham, S. (2018). A revised writer(s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist*, *53*(4), 258-279. https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406

Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools.* Alliance for Excellent Education. https://media.carnegie.org/filer_public/3c/f5/3cf58727-34f4-4140-a014-723a00ac56f7/ccny_report_2007_writing.pdf

Guay, F. (2022). Applying self-determination theory to education: Regulations types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology, 37*(1), 75-92. https://doi.org/10.1177/08295735211055355

Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, *29*(3), 369-388. https://doi.org/10.1177/0741088312451260

İlhan, T. (2020). Öz belirleme. B. Ergüner Tekinalp & Ş. Işık (Ed.), *Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları* içinde (ss. 75-110). Pegem Akademi.

Karakaş Yıldırım, Ö. (2020). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(2), 315-325. https://doi.org/10.16916/aded.675304

Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Sage.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Liu, K. (2025). The motivational pathway in EFL writing: How autonomy support and contingent praise enhance performance. *Learning and Motivation*, *92*, 102206. https://doi.org/10.1016/j.lmot.2025.102206

Merriam, S. B. (2023). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey Bass.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Ortaokul Türkçe 6 ders kitabı (1. kitap).* https://tymm.meb.gov.tr/upload/kitap/turkce_6_1.pdf

Morris, L. S., Grehl, M. M., Rutter, S. B., Mehta, M., & Westwater, M. L. (2022). On what motivates us: A detailed review of intrinsic v. extrinsic motivation. *Psychological Medicine*, *52*(10), 1801-1816. https://doi.org/10.1017/S0033291722001611

Mouratidis, A., Michou, A., Aelterman, N., Haerens, L., & Vansteenkiste, M. (2018). Begin-of-school-year perceived autonomy-support and structure as predictors of end-of-school-year study efforts and procrastination: The mediating role of autonomous and controlled motivation. *Educational Psychology*, *38*(4), 435-450. https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1402863

Müldür, M., & Çevik, A. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin süreç odaklı yaklaşım açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi, 24*(84), 491-510. https://izlik.org/JA33LB57PT

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, *7*(2), 133-144. https://doi.org/10.1177/1477878509104318

Patall, E. A., Cooper, H., & Wynn, S. R. (2010). The effectiveness and relative importance of choice in the classroom. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 896-915. https://doi.org/10.1037/a0019545

Patall, E. A., Steingut, R. R., Vasquez, A. C., Trimble, S. S., Pituch, K. A., & Freeman, J. L. (2018). Daily autonomy supporting or thwarting and students' motivation and engagement in the high school science classroom. *Journal of Educational Psychology*, *110*(2), 269-288. https://doi.org/10.1037/edu0000214

Rasteiro, I., & Limpo, T. (2023). Examining longitudinal and concurrent links between writing motivation and writing quality in middle school. *Written Communication*, *40*(1), 30-58. https://doi.org/10.1177/07410883221127701

Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183-203). University of Rochester Press.

Reeve, J., & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, *7*(2), 145-154. https://doi.org/10.1177/1477878509104319

Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, *98*(1), 209-218. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209

Rocha, R., Filipe, M., Magalhães, S., Graham, S., & Limpo, T. (2019). Reasons to write in grade 6 and their association with writing quality. *Frontiers in Psychology*, *10*, 2157. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02157

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54-67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press. https://doi.org/10.1521/978.14625/28806

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Saldaña, J. (2019). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı* (A. Tüfekci Akcan & S. N. Şad, Çev. Ed.). Pegem Akademi.

Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). Sage.

Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review, 30*, 74-99. https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.11.001

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.

Steingut, R. R., Patall, E. A., & Trimble, S. S. (2017). The effect of rationale provision on motivation and performance outcomes: A meta-analysis. *Motivation Science*, *3*(1), 19-50. https://doi.org/10.1037/mot0000039

Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *39*(4), 342-358. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.002

Ten Cate, O., Kusurkar, R. A., & Williams, G. C. (2011). How self-determination theory can assist our understanding of the teaching and learning processes in medical education: AMEE Guide No. 59. *Medical Teacher*, *33*(12), 961-973. https://doi.org/10.3109/0142159X.2011.595435

Teng, L. S., & Zhang, L. J. (2018). Effects of motivational regulation strategies on writing performance: A mediation model of self-regulated learning of writing in English as a second/foreign

language. *Metacognition and Learning*, *13*, 213-240. https://doi.org/10.1007/s11409-017-9171-4

Türkben, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(3), 900-922. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-788146

Vanner, A. M. (2021, 30 Ağustos). *Teaching tips: Self-determination theory, motivation, and your classroom*. Brigham Young University. https://teaching.byu.edu/self-determination-theory-motivation-and-your-classroom

Wang, C., Wang, B., & Xu, D. (2025). The role of ChatGPT and Grammarly in promoting emotion regulation, psychological well-being, motivation, and academic writing in Chinese college students: A self-determination theory perspective. *Learning and Motivation*, *90*, 102131. https://doi.org/10.1016/j.lmot.2025.102131

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Seçkin.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage.

Young, R., Ramdarshan-Bold, M., Clark, C., & McGeown, S. (2025). 'It's healthy. It's good for you': Children's perspectives on utilising their autonomy in the writing classroom. *Literacy, 59*(3), 372-384. https://doi.org/10.1111/lit.70011

Extended Abstract

Introduction

Writing is a complex skill that requires cognitive effort, self-regulation, and sustained motivation. Students' writing performance is shaped by the quality and source of their writing, as well as their linguistic knowledge. Self-determination theory (SDT) explains this motivational dimension by three basic psychological needs: autonomy, competence, and relatedness (Ryan and Deci, 2020). In writing education, these needs are important because writing tasks can become more meaningful and engaging when students are provided with meaningful choices, structured support, and opportunities for social interaction.

Textbooks, as central instructional materials, may either support or limit these motivational conditions through the way they design and present writing activities. Therefore, examining writing activities through SDT provides a useful perspective for understanding whether these activities include indicators that may support students' motivation and active participation. Based on this rationale, this study examines the writing activities in the sixth-grade Turkish textbook used in the 2025–2026 academic year. The study seeks answers to the following questions: How are indicators supporting autonomy, competence, and relatedness represented in these activities? What kind of pattern do these activities present in terms of the balanced representation of indicators supporting the three basic psychological needs?

Method

This study was designed as a qualitative case study. The case examined is the first volume of the sixth-grade Turkish textbook published by the Ministry of National Education and used in the 2025-2026 academic year. The textbook was treated as a bounded case within its curricular and instructional context.

The data were collected through document analysis. The textbook was reviewed systematically, and activities requiring text production and related to the writing process were included. Activities focusing only on spelling, punctuation, or grammar were excluded. Accordingly, twenty-three writing activities were analyzed. The data were analyzed using deductive content analysis grounded in self-determination theory. A coding book was developed around three main themes: autonomy, competence, and relatedness. Each activity was also evaluated using a rubric indicating the level of support for these psychological needs. To ensure coding reliability, twelve activities were independently coded by a second coder. Krippendorff's alpha values were .90 at the category level and .83 at the theme-score level, indicating sufficient reliability.

Result and Discussion

The findings indicated that the writing activities included indicators supporting the three basic psychological needs at different levels. Competence was the most strongly represented dimension. All activities included clear instructions, and many provided structured support such as sample texts, visual materials, vocabulary pools, planning prompts, and step-by-step guidance. These elements may reduce task ambiguity and help students understand what they were expected to do. In this respect, the textbook provided a strong instructional framework to support students' successful engagement with writing tasks. This finding is consistent with the SDT claim that competence is supported when students are provided with clear expectations, structured learning environments, and informative support (Niemiec and Ryan, 2009).

However, the development-oriented process dimension of competence was relatively weaker. Some activities approached writing as a single product rather than as a recursive process involving drafting, revision, feedback, and improvement. Therefore, the textbook appeared stronger in providing support before and during writing but weaker in supporting post-writing improvement.

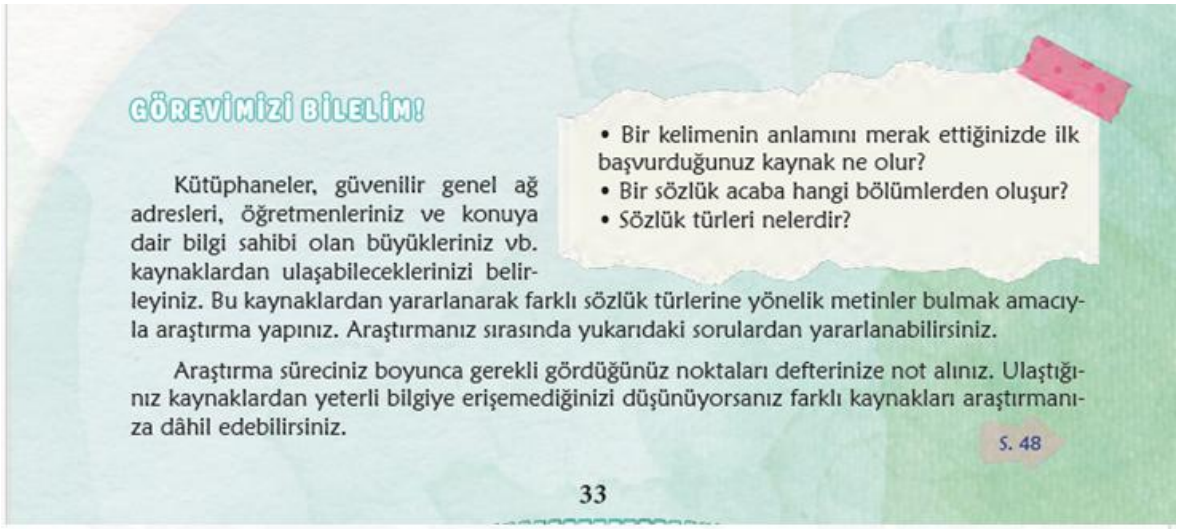
Indicators related to autonomy were represented at a moderate level. Many activities offered students opportunities for original expression and limited choice. In some tasks, students could choose a topic, audience, format, or mode of expression. These features may strengthen students' sense of agency in the writing process. Nevertheless, the most significant weakness in the autonomy dimension was the limited use of meaningful rationale. Most activities told students what to do, but they did not sufficiently explain why the task was important, which skill it developed, or how it was connected to real-life communication. From the perspective of SDT, this was a critical limitation because internalization required students to understand the value and purpose of the task (Ryan and Deci, 2017).

Relatedness was the least represented dimension. Although some activities asked students to write for a meaningful audience or adopt another person's perspective, opportunities for real social interaction were limited. Activities rarely required students to produce texts collaboratively, share written products with peers, discuss texts, or address authentic audiences. Thus, writing was mostly positioned as an individual task rather than as a social and communicative practice.

Overall, the textbook presented an unbalanced motivational structure. It included strong indicators of competence, moderate indicators of autonomy, and limited indicators of relatedness. This means that the textbook provides substantial support for completing writing tasks but offers more limited opportunities for students to find personal meaning in writing or experience writing as a social process. Therefore, future textbook activities should include clearer rationales, authentic audiences, collaborative writing, peer sharing, self-evaluation, revision cycles, and feedback-based improvement processes.

Ekler

Ek-1. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (1. Kitap) (MEB, 2025) Örnek Etkinlik (Sayfa 33,48)



GÖREVİMİZİ BİLELİM!

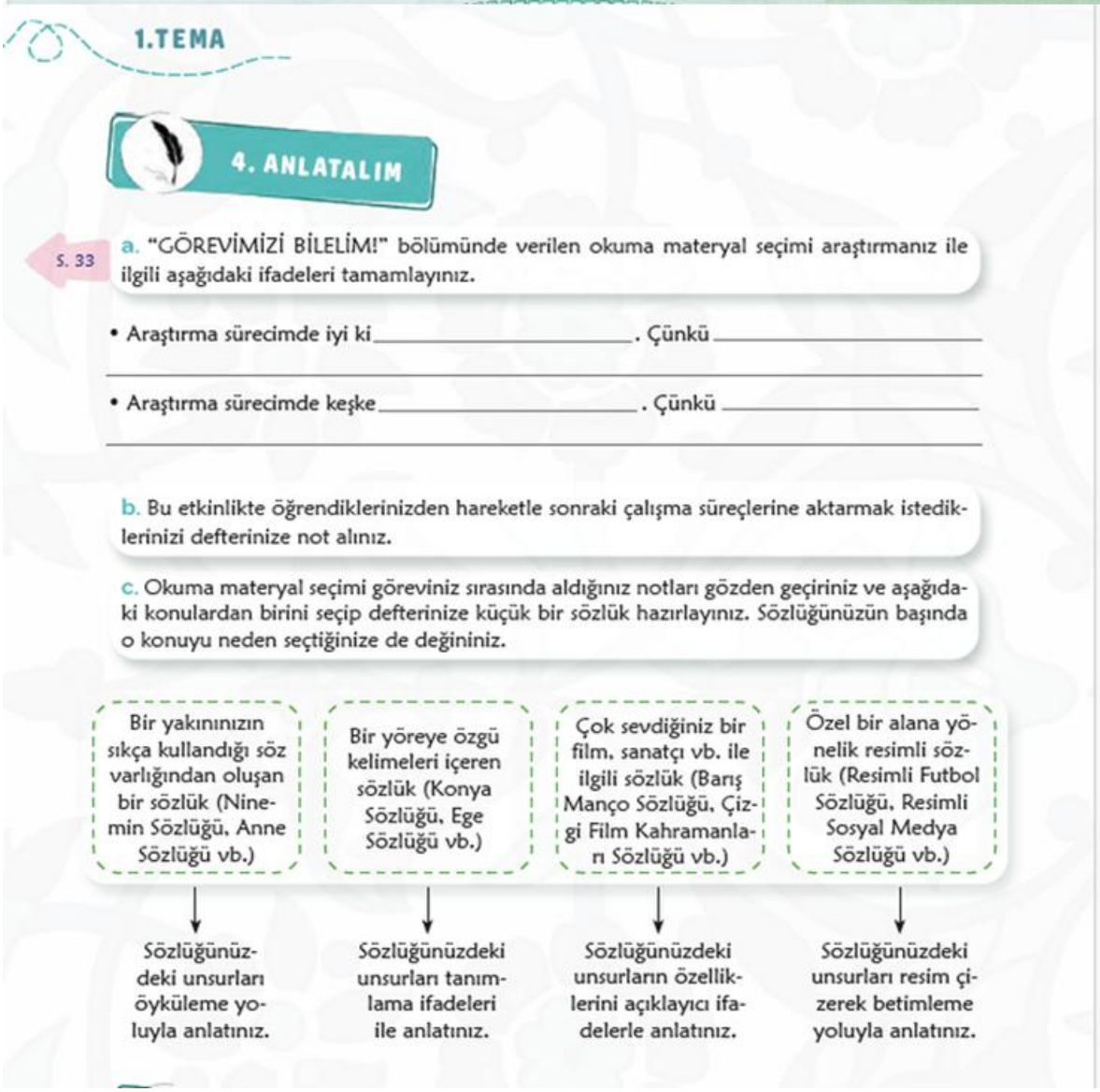
- Bir kelimenin anlamını merak ettiğinizde ilk başvurduğunuz kaynak ne olur?
- Bir sözlük acaba hangi bölümlerden oluşur?
- Sözlük türleri nelerdir?

Kütüphaneler, güvenilir genel ağ adresleri, öğretmenleriniz ve konuya dair bilgi sahibi olan büyükleriniz vb. kaynaklardan ulaşabileceklerinizi belirleyiniz. Bu kaynaklardan yararlanarak farklı sözlük türlerine yönelik metinler bulmak amacıyla araştırma yapınız. Araştırmanız sırasında yukarıdaki sorulardan yararlanabilirsiniz.

Araştırma süreciniz boyunca gerekli gördüğünüz noktaları defterinize not alınız. Ulaştığınız kaynaklardan yeterli bilgiye erişemediğinizi düşünüyorsanız farklı kaynakları araştırmanıza dâhil edebilirsiniz.

S. 48

33



1.TEMA

4. ANLATALIM

S. 33

a. "GÖREVİMİZİ BİLELİM!" bölümünde verilen okuma materyal seçimi araştırmanız ile ilgili aşağıdaki ifadeleri tamamlayınız.

- Araştırma sürecimde iyi ki _____. Çünkü _____
- Araştırma sürecimde keşke _____. Çünkü _____

b. Bu etkinlikte öğrendiklerinizden hareketle sonraki çalışma süreçlerine aktarmak istediklerinizi defterinize not alınız.

c. Okuma materyal seçimi göreviniz sırasında aldığınız notları gözden geçiriniz ve aşağıdaki konulardan birini seçip defterinize küçük bir sözlük hazırlayınız. Sözlüğünüzün başında o konuyu neden seçtiğinize de değininiz.

Bir yakınınızın sıkça kullandığı söz varlığından oluşan bir sözlük (Ninemin Sözlüğü, Anne Sözlüğü vb.)	Bir yöreye özgü kelimeleri içeren sözlük (Konya Sözlüğü, Ege Sözlüğü vb.)	Çok sevdiğiniz bir film, sanatçı vb. ile ilgili sözlük (Barış Manço Sözlüğü, Çizgi Film Kahramanları Sözlüğü vb.)	Özel bir alana yönelik resimli sözlük (Resimli Futbol Sözlüğü, Resimli Sosyal Medya Sözlüğü vb.)
↓	↓	↓	↓
Sözlüğünüzdeki unsurları öyküleme yoluyla anlatınız.	Sözlüğünüzdeki unsurları tanımlama ifadeleri ile anlatınız.	Sözlüğünüzdeki unsurların özelliklerini açıklayıcı ifadelerle anlatınız.	Sözlüğünüzdeki unsurları resim çizerek betimleme yoluyla anlatınız.

Ek-2. Kodlama Kitabı

Tema	Kod	Kategori	Alt Kategoriler	Destekleyici/Engelleyici Göstergeler	İşlevsel Sorular
Özerklik	Ö1	Kişisel Anlam	• Tanımlanmış Düzenleme • Bütünleşmiş Düzenleme • Yansıtıcı Değerlendirme ve İlgi • Anlamlı Gerekçe	Destekleyici: • Bireyin bir davranışın veya kuralın kişisel önemini bilinçli olarak fark ettiği ve eylemi kendi hedefi olarak kabul etmesi (Niemiec ve Ryan, 2009). • Bir faaliyetin neden önemli veya yararlı olduğuna dair sunulan gerekçeler, dışsal bir kuralın kişisel bir anlama dönüşmesini kolaylaştırması (Niemiec ve Ryan, 2009). • Öğrencinin kişisel deneyimlerini, ilgi alanlarını veya değerlerini ifade etmesine olanak tanınması (Reeve ve Jang, 2006). Engelleyici: • Görevin öğrencinin yaşamıyla veya ilgi alanlarıyla bağlantı kurmayan talimat içeren bir yapıda olması.	• Görev öğrencinin kişisel deneyimlerini kullanmasına izin veriyor mu? • Etkinlik öğrencinin ilgi alanlarıyla veya değerleriyle ilişki kuruyor mu? • Görev yaşam bağlantısı olmadan yalnızca talimat odaklı bir işlem mi gerektiriyor? • Öğrencinin kendi sesi, yorumu veya duygusu için alan bırakılmış mı?
	Ö2	Özgün İfade Fırsatı (Metinde Kendi Sesini Duyurma Fırsatı)	• Öğrenci sesi ve bakış açısına Duyarlılık • Baskıcı Olmayan İletişim Dili	Destekleyici: • Öğrencinin özgün düşüncelerini, duygularını ve bakış açısını yansıtmasına imkân verilmesi (Niemiec ve Ryan, 2009). Engelleyici: • Öğrenci Bakış Açısını Reddetme: Yönergelerde "yapmalısın", "zorunlu" gibi baskılayıcı ifadelerin ve öğrencinin bakış açısını göz ardı eden veya küçümseyen bir dil kullanılması (Patall vd., 2018; Reeve ve Jang, 2006).	• Öğrenci kendi görüşünü yazabilir mi? • Öğrenci kendi deneyimlerini yansıtabilir mi? • Öğrenci özgün ve yaratıcı fikirler geliştirebilir mi? • Öğrenci farklı bakış açıları sunabilir mi? • Yönergelerde buyurgan ifadeler var mı? ("yapmalısın", "zorunlu", "mecbur", "uygun şekilde yap")
	Ö3	Seçme Özgürlüğü	• Konu seçme özgürlüğü • Tür seçme özgürlüğü • Bireysel yazma amacı seçme özgürlüğü • Yazma ortamını seçme özgürlüğü • Metin uzunluğunu seçme özgürlüğü • Metin hedef kitlesini seçme özgürlüğü • Metinde kullanılacak	Destekleyici: • Öğrenciye konu ve tür seçimi, yazma amacı belirleme, hedef kitle ve sunum şekli seçme gibi gerçek seçenekler sunulması (Deci ve Ryan, 1987; Ryan ve Deci, 2020). Engelleyici: • Kitabın gerekçe göstermeden sınırlamalar veya sonuçlar dayatması,	• Öğrencinin konu seçme hakkı var mı? • Yazma türünde seçim hakkı var mı? (Örneğin: hikâye, şiir, makale vb.) • Araç seçiminde özgürlük var mı? (Örneğin: bilgisayar, el yazısı vb.) • Sunuş biçiminde özgürlük var mı? • Konu, tür, amaç veya sunum biçimi tamamen otorite tarafından mı belirlenmiş?

			söz varlığı unsurlarını seçme özgürlüğü • Yazma materyalini seçme özgürlüğü • Sunuş unsurlarını seçme özgürlüğü • Yazma yöntemi seçme özgürlüğü • Teslim tarihi seçme özgürlüğü • Yazma ürün ve süreçlerini değerlendirmede yöntem araç gereç seçme özgürlüğü	son teslim tarihlerini veya harici ödülleri/cezaları birincil güdülenme kaynağı olarak belirtmesi.	• Sunulan seçenekler gerçek bir özgürlük alanı yaratıyor mu? • Seçeneklerin hepsi aynı çıktıya mı yönlendiriyor? • Öğrencinin kendi belirlediği bir amaç veya hedef kitle seçmesine izin verilmiş mi?
	Ö4	Görevin Amacının Açıkça İfade Edilmesi	• Görevin gerekçesinin açıkça ifade edilmesi • Görev içeriğinin net bir biçimde ortaya konulması • Görev yönergesinin açıkça ifade edilmesi • Görev getirisinin açıkça ifade edilmesi • Görev iş yükünün açıkça ifade edilmesi	Destekleyici: • Kitabın bir konunun, bir görevin veya bir öğrenme amacının neden gerekli veya değerli olduğunu açıklaması (Ryan ve Deci, 2000a; Ten Cate vd., 2011). Engelleyici: • Görevin, konunun veya öğrenme amacının neden yapıldığının açıklanmaması; öğrenciye hiçbir gerekçe sunulmadan yalnızca görevin yapılmasının istenmesi (Ryan ve Deci, 2000a; Ten Cate vd., 2011).	• Etkinlik, görevin amacını açıkça açıklıyor mu? • Görevin neden yapılması gerektiği ifade ediliyor mu? • Öğrencinin bu görevin değerini anlaması destekleniyor mu? • Etkinlik öğrenme gerçekleştikten sonra faydası noktasında açıklama sunuyor mu?
Yeterlilik	Y1	Gelişim Odaklı Süreç	• Öğrenciye öz değerlendirme olanağı sunulması • Akran değerlendirme olanağı sunulması • Özerkliği destekleyici öğretmen rolüne uygun olması • Geri bildirim mekanizmaları içermesi	Destekleyici: • Öğrencinin gelişimini görmesine veya taslağını iyileştirmesine yönelik bir sürecin (akran değerlendirmesi, taslak sunumu vb.) bulunması. Etkinlik performansın başarısını ve ustalığını öne çıkarması. • Değerlendirmeyi öğrencinin görevi nasıl geliştirebileceğine ilişkin bilgilendirici geri bildirimler sunması (Niemiec ve Ryan, 2009). • Öğretmenin öğrenciye esneklik sağlaması. Engelleyici: • Genel, belirli olmayan eleştiriler veya destek olmaksızın yüksek zorluk seviyesi ima eden ifadeler kullanılması (Cardella vd., 2020).	• Etkinlikte öğrencinin taslak oluşturmasına, geliştirmesine veya yeniden düzenlemesine imkân sunuluyor mu? (üstbilişsellik) • Öğrencinin kendi gelişimini görmesine yardımcı olacak bir süreç var mı? • Geri bildirimler performansın nasıl iyileştirilebileceğine dair bilgilendirici ve yapıcı nitelikte mi?
	Y2	Uygun Zorluk (Yakınsak	• Gözden geçirilmiş Bloom taksonomisine	Destekleyici: • Görevin öğrencinin beceri	• Etkinlik basit görevlerle başlıyor mu?

		Gelişim Alanına Uygun Olması) - Bloom Taksonomisi	göre süreç ve boyut dağılımı • Etkinlik içerik ve değerlendirmesinde bireysel gelişime uygun esneklik sunma	düzeyine uygun ne çok kolay ne de çok zor olması. Etkinlik öğrencinin mevcut kapasitesini hem ölçen hem de geliştiren uygun düzeyde zorlayıcı bir görev sunar; bu görev açık beklentiler ve net yönergelerle desteklenir (Ryan ve Deci, 2020). Engelleyici: • Öğrenme aktivitelerinin öğrencinin mevcut kapasitesine göre ne çok kolay ne de verimli düzeyde zorlayıcı olmaması (Ryan ve Deci, 2020).	• Zorluk kademeli olarak artıyor mu? • Her adım önceki adımı destekliyor mu? • Öğrenci ilerledikçe daha karmaşık görevler var mı?
	Y3	Yapılandırılmış Destek	• Açık Beklentiler ve Hedefler Belirleme • Kural ve Yönergelerde Tutarlılık Sağlama • Uygun Zorlukta Görevler Sunma • Bilgilendirici ve Etkililik Odaklı Geri Bildirim Sağlama • Olumlu Geri Bildirim Sağlamak	Destekleyici: • Planlama, taslak oluşturma, kelime havuzu, örnek metin gibi destekleyici unsurların sunulması (Niemiec ve Ryan, 2009). Engelleyici: • Zorlanılabilecek bir görevde hiçbir yardım veya yönlendirmenin sunulmaması (Niemiec ve Ryan, 2009).	• Model metin/örnek var mı? • İpuçları sunulmuş mu? • Şablon veya çerçeve var mı? • Kelime listesi veya sözlük yardımı var mı? • Görsel destek var mı?
	Y4	Açık Yönergeler	• Beklenti ve Hedef Netliği • Süreç Rehberliği • Bilgilendirici ve Etkililik Odaklı Dil • Araç ve Kaynak Erişilebilirliği	Destekleyici: • Etkinlik beklentilerinin ve adımlarının net bir şekilde açıklanması (Ryan ve Deci, 2020). • Yapılandırma, öğrenciye başarıya ulaşması için gerekli araçların ve adım adım rehberliğin sunulması (de Smedt vd., 2020). Engelleyici: • Etkinlikten ne beklendiğinin anlaşılmasının güç olması (Ryan ve Deci, 2020).	• Yönerge açık ve anlaşılır mı? • Adımlar net bir şekilde listelenmiş mi? • Beklentiler açıkça belirtilmiş mi? • Yönerge, karmaşık bir görevi yönetilebilir alt basamaklara ayırıyor mu veya öğrenci tıkandığında süreci nasıl devam ettirebileceğine dair "yol gösterici ipuçları" sağlıyor mu? • Yönerge, öğrenciye görevi etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesi için gerekli olan stratejik bilgileri ve yöntemleri açıklıyor mu? • Yönergenin tonu öğrenciyi deneme yapmayı, risk almayı ve sürece odaklanarak gelişmeyi teşvik eden bir güven ortamı sunuyor mu?
İlişkili Olma	İ1	Anlamlı Kitle	• Topluluk Üyeliği ve Meşru Katılım	Destekleyici: • Yazının sadece öğretmen için değil belirli bir okuyucu kitlesi (aile, başka bir sınıf vb.) için yazılmasının teşvik edilmesi (Ten Cate vd., 2011; Ryan ve Deci, 2000a).	• Etkinlik, öğrenciyi sadece bir "öğrenci" olarak değil; bir yazar, bir araştırmacı veya bir uzman adayı gibi konumlandırarak ürünü bu profesyonel kitleye yönelik hazırlamasını sağlıyor mu?

	İ2	Özdeşim ve Bakış Açısı Geliştirme	• Karşılıklı İlgi ve İlişkisellik	Destekleyici: • Başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamaya veya farklı bir bakış açısından yazmaya teşvik edilmesi (Baumeister ve Leary, 1995; Ryan ve Deci, 2000a). Engelleyici: • Etkinliğin öğrencileri birbirine rakip olarak konumlandıran bir yapıda olması.	• Etkinlik öğrencinin bir başkasının duygularını, düşüncelerini veya deneyimlerini anlamaya çalışmasını gerektiriyor mu? • Öğrenciden farklı bir kişinin bakış açısından yazması, bir rol üstlenmesi veya bir karakterin yerine geçmesi isteniyor mu? • Görev, duygudaşlık kurmayı veya sosyal bağları fark etmeyi destekliyor mu? • Yazı, öğrenciyi başkalarının bakış açısını yansıtmaya yöneltiyor mu? • Etkinlik, sosyal-duygusal farkındalık gerektiren bir ifade biçimi içeriyor mu?
	İ3	Paylaşım Ortamı	• Sosyal Görünürlük ve Yayımlama Fırsatı • Kabul Edilme ve Değer Görme Deneyimi	Destekleyici: • Yazılan metni sınıf arkadaşlarıyla veya öğretmeniyle paylaşma olanağının tanınması (de Smedt vd., 2020). • Paylaşım ortamının öğrencinin "öz benliğinin" onaylandığı bir alan olması (Ryan ve Deci, 2000a). Engelleyici: • Yazılan metinlerin sadece değerlendirme amaçlı toplanması ve paylaşılmaması (de Smedt vd., 2020).	• Sınıf ortak bir ürün oluşturuyor mu? • Yazılar sınıfta tartışılıyor mu? • Yazılar sınıfla paylaşılıyor mu? • Ortak bir amaç için yazı yazılıyor mu? • Paylaşım süreci; öğrencinin fikirlerinin akranları veya öğretmen tarafından yargılanmadan dinlenmesini, saygı görmesini ve yapıcı bir şekilde karşılanmasını teşvik eden bir iklim oluşturuyor mu?
	İ4	İş Birliği	• Ortak Deneyim ve Hedef Birliği • Aidiyet ve Topluluk Üyeliği	Destekleyici: • Sınıf içinde grup olarak ortak bir ürün oluşturma, ortak fikir alışverişi gibi aidiyeti ve iş birlikli süreçleri arttırıcı görevlerin bulunması (Ten Cate vd., 2011; Baumeister ve Leary, 1995). • İlişkili olma deneyiminin çatışmadan uzak ve olumlu bir duygusal çerçevede gerçekleşmesi (Baumeister ve Leary, 1995). Engelleyici: • Etkinliğin tamamen bireysel olarak ve hiçbir etkileşim olmadan yapılmasının istenmesi (Ten Cate vd., 2011; Baumeister ve Leary, 1995).	• Etkinlik grup çalışmasını gerektiriyor mu? • Akranlarla tartışma bekleniyor mu? • Akranlardan fikir alınması isteniyor mu? • Paylaşım etkinliği, karşılıklı desteğe odaklanan bir sosyal bağ kuruyor mu?